

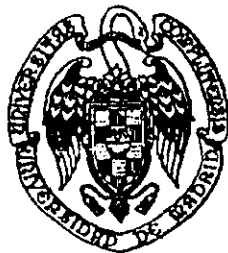


BIBLIOTECA U.C.M.



5307213804

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN



**PEDAGOGIA DE LA COMUNICACIÓN
Y DESARROLLO LOCAL :
UNA PROPUESTA METODOLOGICA CUALITATIVA**

Se recuerda al lector no hacer más
uso de esta obra que el que
permiten las disposiciones Vigentes
sobre los Derechos de Propiedad
Intelectual del autor. La Biblioteca
queda exenta de toda responsabilidad.

Dado de Baja
en la
Biblioteca

Tesis presentada por **FRANCISCO SIERRA CABALLERO**
para la obtención del grado de Doctor en Ciencias de la Información
bajo la dirección del Dr. Fernando Quirós Fernández, profesor titular de
la Facultad de Ciencias de la Información.

h.a. X-53-238790-1

**MADRID
1997**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
DE MADRID**

**FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA INFORMACION**

REGISTROS DE LIBROS

BIBLIOTECA GENERAL

Nº Registro **TD 432**

"Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética -y tal vez una estética- para nuestro afán desaforado y legítimo de superación personal"

Gabriel García Márquez

"El maestro de budismo zen somete al discípulo -según Bateson- a la siguiente experiencia: esgrimiendo un palo sobre su cabeza, le indica: "Si dices que este palo es real, te daré con él; si dices que no es real, te daré con él; si no dices nada, te daré con él". El discípulo no podrá salir indemne de la experiencia mientras se mantenga en posición de discípulo, mientras conceda al maestro el derecho a hacerle la pregunta y a castigarle por la respuesta"

Jesús Ibáñez

"La pedagogía es el libelo del educador. La sociología es la carta del controlador social. La economía es la biblia del lucro. El oprimido vive en la chabola de la vida y no tiene mensaje, ni voz, ni vez. Es preciso encontrar su elocuencia en el silencio impuesto. Es necesario buscar su reacción bajo su conformismo aparente"

Pedro Demo

AGRADECIMIENTOS

Todos tenemos un sol, una (Lu)z que guía y acompaña nuestros pasos. A ella, mi cariño y todos mis deseos.

A mi padre -in memoriam-, acabado por el alcohol y por las plusvalías de Standard Electric, mi más emotivo recuerdo... y su merecido tributo en reconocimiento. A mi madre, obstinación y sacrificio abnegado, pero feliz en su humildad ("Los ricos también lloran"), el amor.

A mi hermano, hijo de la nueva generación cibernética XXX. A los innumerables amigos y conocidos que idearon líneas, experiencias y azares entramados a lo largo de la presente tesis. Y, por supuesto, al Espíritu Santo, al Dios Capital y al milagro trinitario (Mercado/Trabajo/Tecnología), por las ensoñaciones fastuosas que han logrado al fin hacernos comprender el verdadero camino de fe y de esperanza conforme al designio de la voluntad divina. A todos ellos, inmensamente agradecido, les ofrezco el presente trabajo.

Por su paciencia y apoyo, agradezco igualmente a Fernando Quirós, a mi estimado director -y amigo-, ejemplo de constante vitalismo y de espíritu crítico, la ayuda y aportaciones a la conclusión de la presente tesis. Hago extensible mis reonomientos del mismo modo al Dr. Félix Valbuena y al Dr. Javier del Rey, por su disponibilidad y muestras de aprecio en mi trabajo como investigador predoctoral del Departamento Periodismo III, y al Dr. Gonzalo Abril, por sus apreciables comentarios y la atención prestada a los planteamientos que aquí se desarrollan.

A ellos y a otros apreciables maestros de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid mis felicitaciones por su compromiso vocacional. Igualmente agradezco la atención y los valiosos comentarios que, por escrito, me hicieran llegar otros colegas del campo de la

comunicación educativa, interesados y solícitos a los trabajos previos que se desarrollaron durante los cinco años en que se trabajó esta investigación. En especial, hago expreso mi agradecimiento al profesor Mario Kaplún, a Antoine Vallet, a la profesora María Teresa Quiroz y a Eduardo Giordano por todas sus apreciaciones críticas que, sin duda, mejoraron y contribuyeron en parte a la calidad final de la tesis. Igualmente agradezco al Mtro. Martín Maqueo sus lúcidas apreciaciones de fondo sobre las conclusiones y los apuntes finales.

A todos ellos, pues, mi más sincero y entrañable reconocimiento. Gracias, de corazón.

Madrid, 15 de diciembre de 1996.

I N D I C E

	<u>Página</u>
PREFACIO	1
I. INTRODUCCION	7
II. EL DEBATE INTERNACIONAL DE LA COMUNICACION Y LA EDUCACION	29
1. Breve historia de un primer fracaso	32
2. Televisión y neocapitalismo de consumo	36
3. Cultura de masas y educación infantil	46
4. Satélites artificiales y neocolonialismo educativo	57
5. Las nuevas tecnologías en la reforma educativa .	79
5.1. Pedagogía y Teoría de la Comunicación	88
5.2. Small is beautiful. Nuevas relaciones de cooperación	90
6. Del desarrollismo educativo a las Políticas Nacionales de Comunicación y Cultura: el giro "tercermundista" de la UNESCO	93
6.1. Comunicación, cultura, educación y desarrollo social. El espíritu del Informe McBride	109
6.2. La comunicación educativa y la formación liberal de los pueblos	119
7. Educación informática y negocio multimedia	141
7.1. La revolución del conocimiento y la alfabetización informática	147
7.2. Informática, lenguaje, procesos cognitivos y física social	154
8. Los sueños pedagógicos de la red	166
8.1. La nueva cultura uniformada del ciberespacio	174

	<u>Página</u>
8.2. La ciudad educativa y el horizonte tecnológico del nuevo milenio	185
III. COMUNICACION COMO DOMINIO	192
1. Globalización e integración simbólica en la era de las transnacionales	200
2. La economía de la información en el tardocapitalismo	227
3. El nuevo paradigma del toyotismo	233
3.1. La naturaleza del simio amaestrado	235
3.2. La nueva filosofía de la empresa-red	243
3.3. El discurso de la Calidad	249
3.4. La calidad del discurso	252
4. Educación, comunicación y trabajo	260
4.1. La utopía de la educación integral permanente como descualificación de la mano de obra	265
4.2. Comunicación educativa y nuevo organicismo	271
5. De lo global a lo local	280
5.1. El retorno a lo local	284
5.2. El problema de la descentralización	290
5.3. Educación y gestión local	293
5.4. La comunicación y la cultura locales como estrategias	296
5.5. Crítica de la estructura de la información local en España	298
5.5.1. Letanías de la Santa Competitividad: la maldición malthusiana	299
5.5.2. Pluralismo y concentración multimedia en Alemania	305
5.5.3. Liberalización económica y desregulación del sector	308
5.5.4. El caso español: integración dependiente y desestructuración comunicativa	313

	<u>Página</u>
5.5.5. Uniformidad versus alternativas locales en la comunicación española	316
5.5.6. Sistema radiotelevisivo y participación social	322
5.5.7. TV local: servicio público o negocio	326
5.5.8. El fracaso de las radios locales ...	335
6. Comunicación, cultura y desarrollo local. La función vertebradora de la comunicación educativa	342
IV. PRINCIPALES PARADIGMAS Y MODELOS TEORICOS EN EL DESARROLLO DE LA COMUNICACION EDUCATIVA	348
1. Paradigma vacunador	375
2. El debate de la escuela paralela	387
2.1. El Aula sin Muros o el muro de la comunicación	396
2.1.1. La filosofía de la técnica y el nuevo pensamiento social	398
2.1.2. Lo frío y lo caliente	408
2.2. El modelo averiguativo como programa	425
2.2.1. La educación como reserva ecológica	432
3. La educación audiovisual como educación estética	441
4. Semiótica y educación	448
5. El legado de Gramsci	454
5.1. Discursos lineales y funcionalismos de izquierda	456
5.1.1. Industria cultural y lógica de la unidimensionalidad	457
5.1.2. Sobre los aparatos ideológicos del Estado	460
5.2. Nueva topología del consenso	463
5.2.1. Adiós al mecanicismo	464

	<u>Página</u>
5.2.2. La construcción social del discurso	466
5.3. Comunicación y cultura popular	469
5.4. Cultura y trabajo	476
5.5. Bases epistemológicas de una pedagogía crítica	482
6. Hacia el paradigma de la representación	488
6.1. Integración dominante versus socialización participativa	490
6.2. Pesimismo de la razón, optimismo de la voluntad	493
6.3. Inteligencia y Pedagogía de la Comunicación	499
7. Investigación de la representación y expresión social en reunión	507
7.1. Pedagogía activa y educación para la comunicación	510
7.2. La alfabetización para el idioma audiovisual	523
7.3. De la educación audiovisual a la metacomunicación	528
8. Del aula a la praxis. La pedagogía de la comunicación como pedagogía de la representación	532
8.1. Educación popular y pedagogía de la comunicación	536
8.2. Política de la acción cultural y dialéctica. Hacia una teoría ecológica del conocimiento y la educación	539
8.3. La dialogicidad como construcción del conocimiento y apropiación de las representaciones sociales	548
V. INVESTIGACION CUALITATIVA Y PEDAGOGIA DE LA COMUNICACION	567
1. Filosofía y epistemología de la ciencia. Principios del paradigma de investigación reflexiva	573

	<u>Página</u>
2. Fundamentos y fuentes teóricas del paradigma cualitativo	581
2.1. El regreso al sujeto	582
2.2. Del signifiante al significado	585
2.3. La mirada desde dentro	587
2.4. La palabra	588
3. La oposición entre lo cuantitativo y lo cualitativo	590
3.1. El imperialismo cuantitativista	592
3.2. El triunfalismo cualitativista	598
4. Pluralismo metodológico e integración topológica	606
5. La deriva cualitativa en el estudio de la comunicación	609
6. De la alienación a la ideología como sentido común	615
7. Cultura y análisis de audiencias. Bases para una comprensión integral de la recepción	623
8. Teoría crítica de la recepción	633
9. Comunidades interpretativas, procesos de mediación cultural y educación para la recepción	636
10. Mediación, producción cultural y educación para la recepción	640
 VI. LA INTERVENCION SOCIAL EDUCOMUNICATIVA Y LA INVESTIGACION-ACCION PARTICIPATIVA COMO PROGRAMA ESTRATEGICO	 653
1. Génesis y sentido de la investigación-Acción Participativa	660
1.1. Surgimiento y evolución de las metodologías participativas	662

	<u>Página</u>
1.2. Pedagogía institucional y dinámica de grupos	675
1.3. Socioanálisis y dialéctica social	678
1.4. Desarrollo y resurgimiento de la IAP	687
1.5. Alternativas de investigación-acción	691
1.6. La investigación-acción en España	702
2. Principios, epistemología y concepción metodológica de la Investigación-Acción Participativa	709
3. IAP, cambio social y transformación de la educación	734
4. IAP, comunicación y desarrollo local	745
VII. COMUNICACION, EDUCACION, DESARROLLO Y MOVIMIENTOS SOCIALES. HACIA UNA EPISTEMOLOGIA DE LA RED	756
1. Desarrollo y colonización de la vida cotidiana	759
2. La globalización como nueva ideología desarrollista	767
3. El desarrollo como convergencia integral	772
3.1. La participación como objetivo	776
3.2. Perspectiva metodológica cultural	786
4. Comunicación y desarrollo	789
4.1. La lógica de la esfera pública vs. el discurso de la ingeniería social	794
4.2. El desarrollo de la comunicación y la comunicación del desarrollo en la construcción de las identidades	802
5. Comunicación, educación y desarrollo integral .	809
6. Comunicación, educación y territorio	817

	<u>Página</u>
7. La centralidad educomunicativa de los movimientos sociales	829
7.1. La trama abierta de una complejidad desconocida	831
7.2. La movilización como administración	834
7.3. De la administración de la identidad del sujeto/objeto al sujeto/sujeto	837
7.4. Movimientos sociales y comunicación educativa	844
8. La epistemología de la red. Un modo de vivir enredados	856
8.1. Una realidad innominada. Una nueva política de la subjetividad	863
8.2. El laberinto del desarrollo	867
8.3. De las redes tópicas a las redes posibles e imaginables	871
8.4. El tercer sistema en la mira de la educomunicación	877
8.5. Del paradigma representacional al socioanálisis de la representación	883
8.6. La producción social de transversalidad ...	888
9. El problema del obrero social	896
VIII. CONCLUSION	910
IX. BIBLIOGRAFIA	946

PREFACIO

A Jesús Ibáñez, a Ángel de Lucas,
Galindo y Ortí. A todos mis maestros y colegas

Toda investigación social necesariamente se justifica en función de un pre-texto y un con-texto.

En este caso, el pretexto viene impuesto desde fuera por los requerimientos burocráticos de la tesis doctoral, rito iniciático de reconocimiento académico o "suficiencia investigadora", consistente no en otra cosa que en un doble juego de dominación y poder¹. De dominación, porque para acceder al poder enjuiciador de la "república de los sabios" uno debe aceptar ser vencido y convencido. Esto es, debe comulgar con sus correligionarios y colegas, en virtud de un ritual de sumisión a la autoridad académica.

Y de poder, ya que el prerrequisito de adaptación a esa lógica de dominación es condición indispensable para ser investido del privilegio del saber-poder, del acceso a la jerarquía de los sabios mediante los mecanismos de la ley y el mercado, otorgándosele implícitamente el reconocimiento de sujeto-productor-de-saber, o dictador: "puede hablar pero no escuchar". Para ello, esta tesis cumple lo que Ibáñez considera la norma implícita del código de la escritura académica: ausencia de estilo, desaparición del sujeto enunciador, connotación mayestática del poder y homenaje al dato:

"Una tesis doctoral tiene calidad si responde de lo que de ella se espera: dentro de los ceremoniales de elaboración, con los textos y pruebas tenidos por válidos y necesarios en la comunidad científica, dotada de argumentos de valor además de ser de sentido común, basada en abundante bibliografía y reflexión teórica, etc.. A pesar de todo esto puede ser una tesis socialmente irrelevante, de tal manera que si no se hubiera escrito no la echaría de menos la sociedad. Su calidad formal puede desprenderse del contenido."²

Como también puede quebrar igualmente dicha norma construyendo una investigación dialécticamente referenciada.

¹ Cfr. IBÁÑEZ, Jesús: *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*; Siglo XXI, Madrid, 1985, pp. 5-24.

² DEMO, Pedro: *Ciencias sociales y calidad*; Narcea, Madrid, 1988, p. 245.

El contexto pertenece al orden del sentido del decir en la práctica social de la investigación. En cuanto sujeto reflexivo, más bien sujeto en proceso o dispositivo de reflexividad, el investigador puede, o no, mirar desde fuera o más allá de la representación que representa. Puede o no rastrear sus propias huellas en el marco general epistemológico, pensar la praxis del pensamiento de manera que advierta reflexivamente los dispositivos de reproducción. Es decir, el investigador puede o no pergüenar el análisis del objeto preguntándose sobre su razón de sujeto/sujetado, que remite a la totalidad como exigencia del razonamiento crítico desde la perspectiva de la construcción histórica del conocimiento³. O, por el contrario, puede, como es bastante frecuente, alcanzar el objeto perdiéndose como sujeto, escindiendo la actividad de conocer del ser.

Este carácter eminentemente reflexivo del nuevo paradigma científico, fundamentado en un modelo complejo⁴, adquiere decisiva importancia en las reflexiones teóricas de la pedagogía de la comunicación. Puesto que dicha re-reflexividad remite a poner en cuestión la representación -en sentido genérico o exclusivamente comunicativo- desde una estrategia táctica de la sospecha. Máxime, cuando el marco o las prácticas culturales en las que se inscriben el modo de producción, distribución y consumo de la información se sustenta en una cultura del simulacro⁵, en la que la economía de la información y la comunicación configuran un contexto social dominado por la norma del valor simbólico⁶. "El marketing y, en general, la actividad destinada a desarrollar globalmente lo que se conoce como "imagen de producto" se convierten en la pieza esencial del proceso de consumo"⁷.

³ Cfr. ZEMELMAN, Hugo: *Los horizontes de la razón. Dialéctica y apropiación del presente*, Anthropos/El Colegio de México, Barcelona, 1992.

⁴ Cfr. NICOLIS, Grégoire y PRIGOGINE, Ilya: *La estructura de lo complejo*, Alianza, Madrid, 1994.

⁵ JAMESON, Fredric: *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*, Paidós, Barcelona, 1991.

⁶ Cfr. MATTELART, Armand: *La publicidad*, Paidós, Barcelona, 1991.

⁷ TORRES LOPEZ, Juan: "Formas de producción y pautas de consumo en la crisis del Estado de Bienestar"; en *Revista de Occidente*, número 162, Madrid, 1994, p. 57.

Así, a partir de un hilo discursivo rizomático (Deleuze/Guattari) como el que aquí se defiende, plantear una tesis doctoral sobre "Pedagogía de la comunicación y desarrollo local" únicamente tiene sentido transformando la práctica investigadora, yendo más allá del problema del desarrollo social y la comunicación educativa como solución, para deseducar la pretendida naturalidad de toda representación. Esto es, se trata de abrir el proceso cerrado de enseñanza de las Ciencias de la Información hacia el aprendizaje de la comunicación como apertura a la investigación participativa en un proceso dialógico. Ya que lo real es proceso, y éste es la mediación muy ramificada entre presente, pasado no acabado y, sobre todo, futuro posible. Otra forma de pensamiento no dinámica es mercancía, producto cosificado (Bloch) que para nada garantiza la supervivencia (Ibáñez).

Ahora bien, otra vuelta de tuerca. Si la presente tesis no cumple su objetivo de remitir a un replanteamiento metodológico en la práctica docente de las Ciencias de la Información, el sentido epistemológico de la misma no merece su reconocimiento y, por tanto, la investigación como tal tampoco se justifica. Ya que el planteamiento inicial de nuestra propuesta no tiene por único fin investigar la metodología y bases teóricas de una pedagogía de la comunicación dialéctica adecuada a la intervención en el desarrollo local, sino también, desde esas mismas bases, abrir camino hacia una mayor reflexividad sobre los usos y la didáctica dominante en la práctica docente de los profesores universitarios de medios, criticando de paso la propia epistemología que fundamenta la práctica investigadora de los teóricos de la comunicación, predominantemente orientados a la función pragmática propia de la investigación administrativa. Es decir, la enseñanza universitaria de las ciencias de la información debe concebirse como una praxis de la educación:

"La enseñanza de profesionales de la información, en su doble vertiente de periodistas o investigadores y maestros, requiere una plena actividad como respuesta continua a los problemas y realidades cambiantes que continuamente va suscitando una ciencia aplicada que incluye el primer bien del consumo de la sociedad actual: la información. Por lo que no caben inhibiciones. Esta enseñanza tiene que estar en contacto con los medios de comunicación social, tiene que

producirse en algunos momentos, en dichos medios y tiene que contar con las experiencias que en materia educativa promuevan los pedagogos y psicólogos⁸.

Como demuestra el profesor Sánchez-Bravo, el derecho de la información presupone la participación en la enseñanza de los futuros mediadores de la comunicación, en un proceso práctico de innovación permanente que actualice los saberes culturales. Y, precisamente en la misma dirección, que repercuta en el compromiso ético de la comunicación al servicio del desarrollo, teniendo presente la estructura real y las potencialidades emancipadoras del uso pedagógico y culturalmente democratizador de las modernas tecnologías y medios informativos.

En la actualidad, "hay una brecha entre el desarrollo de las formas de resistencia cultural y de creación popular y su captura por la institución universitaria como objeto de una interrogación científica"⁹. Por ello mismo, el contexto de esta tesis conscientemente se inserta en el marco del proceso de desarrollo tardocapitalista, que privatiza la información y socializa el conocimiento arrebatando su valor de uso.

La pertinencia de la investigación sobre la comunicación participativa hoy día se legitima entonces porque el movimiento de liberalización total a escala planetaria significa la muerte de la participación, "el movimiento neoliberal revela el avance del culto a la modernidad burguesa, de la sumisión de la sociedad humana a la técnica y a la racionalidad administrativa del mercado, el capital y la propiedad privada"¹⁰:

⁸ SANCHEZ BRAVO, Antonio: *Tratado de estructura de la información: Latina Universitaria*, Madrid, 1981, p. 92.

⁹ MATTELART, Armand y Michèle: *Los medios de comunicación en tiempos de crisis: Siglo XXI*, México, 1981, p. 255.

¹⁰ FREIRE, Paulo; prólogo a WHITE A., Shirley: SADANANDAN K., Nair y ASCROFT, Joseph: *Participatory Communication. Working for change and development*, Sage, Londres, 1994, p. 12. Para un conocimiento más pormenorizado del fondo económico en el que se inserta el problema actual planteado por la pedagogía de la comunicación Cfr. ALONSO, Luis Enrique y RODRIGUEZ CABRERO Gregorio: "Necesidades sociales y crisis de los consumos públicos", en *Revista de Occidente*, número 162, Madrid, 1994.

"Según avanzamos hacia una sociedad post-industrial de la información, en la que esta última está pasando a ser, con rapidez, el elemento central de la economía desarrollada, no se puede considerar adecuada, en modo alguno, una educación que no trate de resolver las implicaciones que tienen los avances de la tecnología de la comunicación: las publicaciones electrónicas, las transmisiones por satélite de múltiples canales, los sistemas interactivos por cable, los sistemas de datos y el uso frecuente de los videocassettes y de materiales en disco. Junto a muchos de estos avances se está produciendo una creciente privatización de la información y de los servicios de entretenimiento"¹¹.

Innovación tecnológica y privatización de los canales de comunicación constituyen procesos parejos, que conllevan un quebranto serio de la siempre inexistente soberanía del consumidor o ciudadano. Puesto que la falsa promesa de las democracias liberales no ha consistido sino en la lógica mercantil del don, empobreciendo el derecho de ciudadanía, esto es, el derecho de acceso a la información en la era electrónica, a un ejercicio únicamente exclusivo de los "contribuyentes"¹².

En este sentido, la educación audiovisual, o la pedagogía de la comunicación como nosotros preferimos llamarla, representa una de las pocas esperanzas de la sociedad para contrarrestar los nocivos efectos de la industria de la comunicación y la cultura. "La educación audiovisual es, por tanto, uno de los pocos instrumentos que profesores y alumnos poseen para empezar a desafiar la gran desigualdad de conocimiento y poder que existe entre los que fabrican la información en su propio interés y quienes la consumen inocentemente como si se tratase de noticias o diversión"¹³. Pero, además, como medios de expresión, los instrumentos y aparatos de comunicación de masas albergan infinitas posibilidades de expansión aplicado al desarrollo social, favoreciendo una cultura más tolerante, democrática y participativa, tal y como intentaremos demostrar.

¹¹ MASTERMAN, Len: *La enseñanza de los medios de comunicación*; Ediciones de la Torre, Madrid, 1993, p. 30.

¹² Cfr. GOLDING, Peter y MURDOCK, Graham: "Pobreza informativa y desigualdad política: La ciudadanía en la era de las comunicaciones privatizadas"; en *Comunicación y Sociedad*, Universidad de Guadalajara, número 9, México, mayo-agosto, 1990, pp. 53-62.

¹³ MASTERMAN, op. cit., p. 26.

Por todas las razones antes expuestas, el enfoque dialéctico adoptado remite a una concepción globalizadora del fenómeno objeto de la investigación:

"Ante situaciones de esta complejidad parece que la sensatez aconseja autolimitar los objetivos, acotar parcelas, aplazar cuestiones... Los paradigmas que remiten a totalidades en transformación resultan así algo incómodos para el espíritu positivo, salvo que, como no es éste el caso, se sitúen al margen de la ciencia... Y, sin embargo, más que nunca un paradigma *histórico cultural* resulta sugestivo, en una sociedad en que el cambio histórico y cultural se han explicitado y tecnificado, en que el diseño del hombre es, además de pertinente para conocer el pasado, preciso para construir el futuro"¹⁴.

Luego, obviamente, como se puede ver, esta tesis nace a priori con notables carencias, debido a su propia y necesaria ambición académica, que esperamos no resulte pretenciosa.

Las lagunas e insuficiencias derivadas de este desarrollo no son tanto teóricas como específicamente prácticas, ya que -justo es decirlo- la presente tesis es producto y está determinada por una imposibilidad contradictoria consustancial a la perspectiva dialéctica, y es la exigencia de totalización, que por lógicas limitaciones de tiempo, recursos y, por supuesto, también capacidad, nos ha obligado a obviar algunas referencias, autores, teorías y hechos históricos, referidos más o menos tangencialmente al objeto de investigación, bien a causa de su desconocimiento, o más bien debido a la inviabilidad real de su profundización y desarrollo a lo largo de los siguientes capítulos.

Disculpe pues el lector los notables silencios que descubra en nuestro di-vagar de-ambulante por los pantanosos terrenos de la comunicación educativa y el desarrollo social. Una problemática, cuyo enfoque o planteamiento más coherente con la perspectiva adoptada sería, paradójicamente, la inexistencia del mismo, pues remite directamente al socioanálisis. Esto es, criticismo práctico y práctica crítica.

¹⁴ DEL RIO, Pablo; prólogo a RIVIERE, Angel: *La psicología de Vygotski*, Visor, Madrid, 1988, p. 9.

I. INTRODUCCION

Etimológicamente, definimos el concepto de alienación en sus dos acepciones: en sentido jurídico, como la pérdida de propiedad sobre un bien, y, en sentido cultural, como la pérdida de capacidad racional, como expropiación, diríamos, del propio sentido de los mundos de vida. Desde la perspectiva sociológica, un cuadro clínico de la enajenación tardocapitalista muestra cómo la nueva cultura informativa produce problemas de socialización a diferentes niveles:

EVOLUCION DE LAS ESTRUCTURAS	ENAJENACION	CONSECUENCIAS SOCIALES
De las relaciones de parentesco a las relaciones impersonales	Sentimientos de impotencia	Pasividad política
De la tradición a la secularización	Ausencia de Significados	Repulsión al trabajo
De la homogeneidad a la heterogeneidad	Ausencia de normas	Hostilidad étnica
De la estabilidad a la movilidad	Aislamiento ante los valores	Desorden mental
Crecimiento de la dimensión	Ausencia de autorrealización	Disminución de la capacidad de aprendizaje

La disminución de la capacidad de aprendizaje, la anomia y el aislamiento ante los valores -la incomunicación- son, como puede observar el lector, tres de los elementos característicos

de la alienación cultural en el tardocapitalismo, en parte debido al modelo comunicacional en una sola dirección y a lo que se ha dado en llamar "periodismo de crisis", que produce "efectos perturbadores sobre la racionalidad y la tranquilidad de una sociedad"¹. Cabe indicar por lo demás que, junto con las nuevas tecnologías de la información, se están estructurando un nuevo conjunto de relaciones sociales. Los procesos, técnicas y medios de comunicación social mediatizan de manera variable los patrones culturales, las actitudes y los valores dominantes del conjunto de la sociedad. El "cultivo de creencias" configura a largo plazo las marcas de representación de los actores sociales. A través de los medios, los sujetos, según Schramm, aprenden hechos, aprenden actitudes, aprenden cómo actúa la gente y lo que se espera de ellos ante determinadas situaciones sociales. "Ellos -los medios- modelan una parte íntima de su comportamiento sobre lo que ven de la TV. Aprenden tanto directa como indirectamente: de hecho, ellos recogen una cantidad asombrosa de información incidental de contenidos de los medios que tienen la intención de divertir en lugar de informar. Para muchos niños, los medios de entretenimiento (especialmente la TV) proveen una especie de mapa social. Aprenden cómo es el mundo distante, qué y a quién vale la pena mirar, qué clase de comportamiento es valorado, y este mapa es extremadamente vivido porque los niños se entregan a los medios de entretenimiento"². Así, el efecto de cultivo y/o enculturización resultante se da mediante un proceso de aprendizaje y retención incidental de información.

En general, existe un acuerdo unánime entre los investigadores sobre la función socializadora de los medios a nivel político y en el proceso de introducción a las normas de consumo. Más difícil resulta establecer en cambio los efectos de tipo cognitivo, lingüístico y, en general, los efectos de carácter psicosociológico.

¹ MCBRIDE, Sean, *Un solo mundo, voces múltiples*, FCE, México, 1988, p.80.

² SÁNCHEZ, Enrique, *Medios de comunicación, educación informal y cambio social*, en *Revista de la Universidad de Guadalajara*, México, 1985, p.75.

Lo único ciertamente comprobado es que la creciente tecnologización de la vida social y de las relaciones de producción están transformando los modos de organización y sociabilidad humanas, sin que ello suponga en absoluto la superación del conjunto de desigualdades económicas y culturales, que lejos de aminorarse, antes al contrario, están siendo reforzadas por un uso tecnológico discriminador. Es más, "la ofuscación producida por la presencia de ciertos cambios tecnológicos, sociales, laborales y económicos, tiende a ocultar cuál es el verdadero carácter de los mismos, cuáles son los intereses a que sirve, y cuál es el tipo de sociedad y relaciones que está siendo construida y potenciada a través de nuestro modelo dominante de progreso"³.

El analfabetismo funcional se está ampliando como concepto para cubrir las necesidades de educación de los ciudadanos en un contexto tecnológico que exige de manera imperiosa nuevos conocimientos sobre los modos de seleccionar y relacionarse con la información, ante la creciente importancia pública y doméstica de los modernos medios de comunicación social. La actual modernización educativa, como antaño el maquinismo y la Revolución Industrial, se centra, básicamente, en el uso y aplicación de la tecnología punta para impartir clases, computarizar el aprendizaje o abrir el acceso a la educación (enseñanza a distancia) vía satélite, olvidando que las necesidades formativas son determinadas socialmente. Por lo general es común que se obvie el que "tanto en las zonas del capitalismo central como en las áreas del periférico, los medios de comunicación actúan como las principales instituciones ideológicas que cohesionan culturalmente las necesidades de existencia, reproducción y transformación que presenta el capital en sus diversas coyunturas de desarrollo"⁴.

³ ESCUDERO, Juan Manuel, *La integración escolar de las nuevas tecnologías de la información*, en Infodidac, número 21, Barcelona, 1992, p.14.

⁴ ESTEINOU, Javier, *Aparatos de información de masas y formación del consenso. Medios de comunicación, hegemonía y proyectos de desarrollo*, Cuadernos de Trabajo TICOM, UAM-X, México, 1983, p.39.

Sin embargo, el creciente interés teórico por la función educativa de los medios de comunicación en los países de capitalismo avanzado se debe básicamente a la decisiva importancia estructural que cada día adquieren los aparatos de difusión de masas en la reproducción social mediante la formación de la capacitación de la fuerza de trabajo. El abandono del sistema fordista de producción por el sistema toyotista de organización del trabajo como nuevo paradigma de la sociedad de la información, representado por el paso de la mecanización a la informatización social, impone una serie de cambios al sistema educativo en su función socializadora que cuestiona radicalmente su razón de ser histórico. Los requerimientos del sistema productivo y el desarrollo de la sociedad de la información -neocapitalismo de consumo- sumergen a la institución escolar en una crisis histórica de falta de legitimidad, de notables consecuencias para la teoría pedagógica. Las profundas transformaciones y el cambio social generado por la explosión informativa y la revolución científico-técnica ha llevado aparejado la crisis escolástica ante el progresivo proceso de diferenciación y de particularización de la vida social que impone una adaptación acelerada del sistema de enseñanza sin que contemporice la explosión del saber y los conocimientos científicos.

Desde Reimer o Illich, antes Dewey y los reconstruccionistas sociales, pasando por el norteamericano McLuhan, numerosos teóricos han destacado la relevancia de las mutaciones educativas que, necesariamente, obligan a adoptar modelos pedagógicos abiertos, flexibles, centrados en el sujeto, y contextualizadores, por exigencias propias de la sociedad posindustrial. Al igual que por lo que concierne al ámbito de la comunicación, partiendo del hecho de la naturaleza política de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, un análisis de las transferencias habidas en la sociedad de la información plantea en primer lugar un cuestionamiento radical del modelo de educación bancaria, anclada en la cultura de la ilustración y el progreso industrial, que exigían la masificación educativa de amplias capas de la población. Ni la escuela ni mucho menos la

Universidad o los propios investigadores pueden seguir reclusos en la posición encastillada de lo tradicional. La industria cultural y los mass media cuestionan de manera directa el contenido jerarquizado de la instrucción formal ampliando de nuevo la utopía de la ciudad educativa a la actual crisis de paradigmas en el debate de la teoría del conocimiento que incluso también afecta al rol que ha de jugar la educación de las modernas sociedades tecnológicas en un sentido genérico. La pérdida del monopolio informador de la escuela y de su hegemonía socializadora en favor de otros canales de información determinan un nuevo planteamiento en todas las estrategias pedagógicas cuyo interés ya no puede estar centrado en el contenido, sino más bien en los procesos de aprendizaje, debido sobre todo al profundo alcance de las mutaciones sociales características de la llamada era electrónica. Las preguntas en torno al debate de la escuela paralela exigen hoy partir de un enfoque radical de las transformaciones sociales producidas para una adecuada educación que forme al sujeto no ya para leer el contexto o logósfera comunicativa, sino para el cambio social. Se trata de formar a participantes activos en el proceso de iniciación a los conocimientos y de elaboración de las ciencias; y ello, de manera que la escuela imite la vida y sea la vida misma, como defendía Jhon Dewey.

Educación desde la perspectiva del cambio social, que es una perspectiva no sólo legítima sino además necesaria, se nos presenta así como una comunicación dialéctica. Cualquiera que sea el método o procedimiento didáctico a que se recurra, la relación pedagógica debe fundarse de algún modo en la relación comunicativa. Comunicación y educación no pueden ser contempladas como aspectos fragmentarios de la realidad. Aunque no todos los procesos de información pueden ser analizados como si fueran educativos, todos los procesos de educación pueden ser estudiados como procesos de comunicación interpersonal. Lo comunicativo es la dimensión pública del hecho educativo. Comunicar es promover y establecer diálogos, gestar intercambios compartidos de significados. "La comunicación no es una mera transmisión mecánica de información y entretenimiento. Va mucho

más allá: trasciende las fronteras de lo educacional, extendiendo las perspectivas que la educación dejó insinuadas o llegó a dar; es un mecanismo de formación (...) y es el gran instrumento de formación permanente -sobre todo por valores y actitudes políticas- que continúa la tarea cumplida parcialmente por el sistema escolar"⁵. Tal perspectiva lleva directamente a concebir la comunicación como una relación social más que como una técnica. Por eso, interesa sobremanera las cuestiones de identidad cultural y de conciencia colectiva en el núcleo de los problemas centrales de la comunicación y la educación en cuanto experiencias complejas para la investigación y el análisis sociológico, que posibiliten nuevas estrategias de desarrollo.

Desde que, en 1972, el informe Faure llamara la atención sobre la importancia de los medios en el desarrollo de una enseñanza actualizada poniendo especialmente el acento en los factores causantes de la crisis que padece actualmente la escuela, las políticas de educación y comunicación se han visto impelidas a una progresiva integración metodológica de carácter interdisciplinario. En Estados Unidos y Europa, desde hace más de dos décadas, se han venido desarrollando experimentalmente diversas iniciativas de educomunicación a partir de enfoques didácticos, metodologías pedagógicas y filosofías de la educación totalmente diferentes. En este sentido, parece cuando menos conveniente abrir dos líneas de investigación paralelas en el proceso de definición que atañe al sentido actual y a la utilidad práctica de un área de estudio como éste.

El principio metodológico que hemos seguido es el de la valorización de la génesis conceptual, por un lado, y, por el otro, su ubicación en una génesis temporal, en la historia, pues no hay fundamento de la razón que no sea objeto de diversas formas directas o indirectas de control social (espacio/tiempo) como muestran los ejemplos de otras disciplinas y/o otros emergentes campos de la realidad objeto de conocimiento. Así, en el capítulo dedicado al debate en torno al problema de la

⁵ VV.AA., *La información en el nuevo orden internacional*, ILET, México, 1977, p.14.

comunicación educativa y sus repercusiones a nivel internacional, se analizan las causas y experiencias históricas que explican la actual disociación existente entre la teoría de la información y los problemas de la ciencia pedagógica. De acuerdo con Mattelart, "tomar en cuenta la génesis de las redes de comunicación, averiguar el modo como los proyectos de dominación colonial y la realidad de esta dominación fueron recibidas, sopesar cómo estos antecedentes condicionan actualmente el modo de recepción y de resistencia a los medios tecnológicos modernos, nos parecen ser las exigencias fundamentales de un estudio cuyo fin sería restituir su originalidad a los procesos de formación de los aparatos de comunicación"⁶ y revelar, en nuestro caso, el verdadero uso de la comunicación educativa al servicio de otros fines, habitualmente inconfesables, bien distintos de los que se declaran en un principio de modo retórico. Veremos cómo, por ejemplo, el marco del debate en torno a la comunicación educativa limita el alcance de las previsibles intervenciones teórico-metodológicas en este campo al incurrir en el equívoco habitual que, como señalara Pasquali, confunde comunicación e información, ignorando que el mapa nunca debe confundirse con el territorio.

En el análisis de las diversas experiencias y políticas educativas de aplicación de los medios a la enseñanza, distinguiremos básicamente en la presente tesis entre algunos intentos de penetración de las nuevas tecnologías de la información en la escuela y/o el uso auxiliar de los mismos a nivel pedagógico como formas de expresión y comunicación dinámica en el aula, y aquellas otras que conciben el sistema de comunicación y las estrategias de los nuevos medios como herramientas de renovación y compromiso democrático del conjunto del sistema educativo y del sistema económico y social. Por ello, en nuestra investigación hemos recuperado la importancia del debate planteado por las corrientes de renovación pedagógica, desde principios de siglo hasta más recientemente la

⁶ MATTERLART, Armand, *Comunicación y transición al socialismo*, Ediciones ERA, México, 1981, p.11.

década de los sesenta, que es, en especial, cuando precisamente en el ámbito educativo se toma en cuenta el factor de los medios respecto a un hipotético modelo actualizado -estructuralmente hablando- de la educación. Al profundizar de hecho teóricamente sobre la naturaleza de las radicales transformaciones experimentadas por el sistema educativo, así como sobre los términos del intenso debate suscitado en torno a la escuela paralela por las mismas fechas, pudimos comprobar que el problema del conocimiento y de la transmisión simbólica de valores en el proceso de construcción de la identidad cultural viene siendo en las sociedades avanzadas prácticamente el mismo que entonces plantearan pedagogos y comunicólogos, con tan sólo alguna que otra ligera diferencia al respecto. En la actual etapa del desarrollo capitalista, la sociedad de la información, objeto de negocio de las empresas transnacionales y las grandes industrias culturales, ya no acepta como posible la coexistencia pacífica y el mantenimiento público del sistema formal de educación, sólo imaginariamente detentador del monopolio público de la enseñanza. Como antaño, el punto nodal del problema educomunicativo radica en que aún el sistema nacional de educación pública se muestra incapacitado para forjar un proyecto sólido de mediación cultural, que promueva una nueva cultura tecnológica, paralelamente a su contribución democrática e igualitaria. Por razones de una elemental fundamentación global e interdisciplinaria, ligado a este estudio histórico, hemos comenzado a plantear por tanto, a partir del primer capítulo, los nuevos retos que deberá afrontar la escuela, considerando por supuesto de antemano que los dispositivos, las técnicas y los múltiples saberes operativos de la comunicación y la información social tienen y tendrán mucho que decir a futuro en la determinación decisiva de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, tanto en lo que se refiere al uso tecnológico adecuado para la educación permanente como a la movilización del conocimiento en la educación de adultos o la regulación pedagógica de la educación no formal. Como tendrá ocasión de observar el lector, existe hoy un común acuerdo en que precisamente los sistemas educativos están llamados a desempeñar la doble tarea de organizar el conocimiento

vehiculado por el amplio flujo de informaciones heterogéneas de la cultura mediática y de favorecer el acceso público a los códigos y manejo de las nuevas tecnologías de la información. En la presente tesis, se propone además la necesaria vinculación de ambos presupuestos al objetivo general del desarrollo comunitario, con fines emancipadores, desde el ámbito o instancia de lo local, pues la educación y la comunicación son hoy por hoy dos aspectos centrales de la nueva dominación ideológica.

El análisis de la organización capitalista de la producción comunicativa demuestra cómo la estructura dominante de la información establece como funciones prioritarias de los medios el entretenimiento y de manera secundaria la información pública. La función formativa, aunque sí se reconoce a nivel normativo, no constituye objeto de atención preferente en el sistema vigente de comunicación social. Por otra parte, los mundos del trabajo y la educación convergen de manera progresiva en un campo productivo de privatización tendencial del conocimiento. La conexión de la escuela con la industria y el comercio locales a través de las nuevas tecnologías de la información constituye la premisa inicial que determina todo análisis prospectivo que pretenda planificar para el nuevo milenio las bases de la educación del futuro, además de aportar las claves explicativas de los nuevos problemas culturales en la sociedad del conocimiento. Los apologetas de la sociedad de la información vaticinan un panorama laboral para el siglo XXI caracterizado por el trabajo en equipo y el pensamiento independiente. Mediante la aplicación de las nuevas tecnologías primará la imaginación sobre el poder. Paralelamente, el sistema educativo tenderá a descentralizarse gracias a una organización capilar en forma de red.

Ahora bien, para intentar comprender el papel a jugar por los medios y tecnologías de la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, conviene antes preguntarse por las relaciones del sistema educativo y la sociedad, con el fin de entender después cómo interviene la comunicación en los procesos

de transformación educativa que experimentan las sociedades tardocapitalistas. Un análisis global de las condiciones de producción de la comunicación y la educación puede poner en evidencia las relaciones permanentes entre los requerimientos de transformación y adaptación de la escuela y la necesidad de renovación pedagógica, determinada por el desarrollo de la industria cultural. Esta ampliación dialéctica de la perspectiva teórica no tiene por qué invalidar, no obstante, la investigación pedagógica dedicada al análisis y aplicación didáctica de los nuevos medios. Pero, coincidiendo con Miège, es algo más que necesaria, si no se quiere disociar el sentido de las lógicas sociales de la comunicación en relación a la educación en campos de estudio separados, tal y como sucede en la actualidad en las escasas investigaciones en materia de comunicación educativa desarrolladas al margen de las determinaciones económicas. A tal fin, se prestará especial atención a las dinámicas comunicativas dominantes, comenzando por su uso instrumental en la producción social y la creación de valor añadido en el sector servicios. Obviamente, los nuevos modos de producción social y consumo responden a nuevas formas de valorización del capital. Y, en consecuencia, también a nuevas formas de organización del trabajo.

El abandono de un modelo de producción en masa típicamente fordista nos lleva a situar el problema de la información y la comunicación como estrategia neurálgica de los procesos de hegemonía, implicando el modelo toyotista de organización del trabajo una lógica por completo diferente, que, con sus matices, explota intensivamente en sus límites eso que se ha dado en llamar recursos humanos. El paradigma de la nueva empresa basado en la explotación de plusvalía relativa junto con la aplicación del marketing a la comunicación interna responde, como demuestra Mattelart, a nuevas prácticas culturales en lo que Negri considera la transformación del obrero masa en obrero social, partiendo de la contradicción básica entre la comunicación como dominio y la comunicación como cooperación. Esta tensión dialéctica dentro, y sobre todo fuera de la fábrica y la escuela, es el punto nodal que ha de tomarse en consideración a

la hora de vincular las prácticas educomunicativas en la comunidad local con las dinámicas globales del capitalismo, si ciertamente el objetivo no es la consecución de la autonomía crítica del receptor, sino más bien la movilización del conocimiento al servicio del cambio social. Tomar en cuenta el carácter de una economía globalizada supone renunciar, por consiguiente, al contextualismo reduccionista en pos de prácticas culturales reflexivas, que a partir del contexto inmediato reviertan en estrategias de participación y transformación del medio, sin perder de vista la necesaria reflexividad del objeto y de los sujetos, ya que, si no, se pueden reproducir las fracasadas experiencias de descentralización del audiovisual ocurridas en Europa durante la década de los setenta, tal y como testimonian Mattelart y Piemme.

El estudio del carácter de las mutaciones educativas y teóricas de la ciencia de la comunicación y la pedagogía producidas por las demandas de una sociedad de la información regida por la complejidad y la incertidumbre apunta de manera reveladora precisamente en este sentido. De los tres paradigmas educomunicativos que distingue Masterman (paradigma vacunador, del arte popular y de la representación), el modelo representacional ha sido el que mejor ha sabido resituar el problema pedagógico de la comunicación y la cultura centrando su estrategia en la motivación prioritaria de los sujetos como un fin en sí mismo que favorece la anhelada autonomía crítica. En nuestro estudio histórico sobre el desarrollo de la educomunicación a lo largo de este siglo, hemos llegado a la conclusión de que toda estrategia de educación para la recepción centrado en la autonomía crítica del receptor ha de basarse en una pedagogía de la comunicación comprensiva. De modo que la educación para la recepción se convierte en una pedagogía centrada en el sujeto, que trata de desarrollar la creatividad del ciudadano del futuro mediante la reapropiación de los medios y del conocimiento. Retomando la experiencia de los movimientos de renovación pedagógica, el contexto de las transformaciones en curso validan la metodología comprensiva como el programa

estratégico óptimo de la comunicación educativa en coherencia con la naturaleza del cambio social. De hecho, como veremos, hoy día la solidez cultural de la educación ha pasado a depender fundamentalmente de una metodología cualitativa que intenta interpretar el análisis concreto de la realidad social mediante la referencia a un marco teórico comprensivo, que adopta el enfoque fenoménico de las "nuevas reglas del método sociológico", interpretando las prácticas sociales a partir de la realidad cotidiana vivida por los propios sujetos, lo que sin duda contribuye además, de paso, a hacer explícitos los propios fundamentos sociopolíticos y sus implicaciones, procurando ser reflexivos sobre la propia investigación⁷. Por eso, es lógico pensar que, implícitamente, la presente tesis defina una pregunta metodológica según el clásico principio de la verdadera sabiduría humanista: "primum vivere, deinde philosophare". Es decir, como recuerda Brecht, primero el estómago y luego la moral.

La metodología cualitativa en que se basa la propuesta teórica de la presente tesis parte pues de un enfoque praxiológico del estudio del universo cultural e ideológico del consumo informativo para aproximarse al sujeto en proceso destinatario de las dinámicas de educomunicación, basado en el programa de investigación de la Escuela Cualitativista de Madrid, según el cual toda práctica social de consumo expresa, en forma de cultura, la articulación y apropiación del excedente colectivo. El modo en que se realice el análisis metodológico de la información por la comunicación educativa determina, desde este punto de vista, la mayor o menor reflexividad investigadora y, de manera indirecta, la comprensión de la naturaleza política de la educación, la comunicación y la cultura en el horizonte de un proyecto de autodeterminación comunitaria.

A partir de la experiencia del Lenguaje Total, la propuesta más coherente con el desarrollo integral del educando, dentro y

⁷ Cfr. SIERRA, Francisco, *Pedagogía de la comunicación: una perspectiva metodológica cualitativa*, en Primer Congreso de Jóvenes Investigadores en Ciencias de la Información, Universidad Complutense, Madrid, 1994.

fuera de la escuela, es una Pedagogía de la Comunicación Popular, definida por Francisco Gutiérrez desde un enfoque dialéctico, como respuesta coherente a los retos que plantea la sociedad de la información. Entre las numerosas propuestas teóricas existentes, nuestra investigación tomará el modelo francés incorporado por la educomunicación popular de Gutiérrez por varias razones fundamentales:

1º) El lenguaje total incorpora los medios de comunicación y las nuevas tecnologías partiendo del medio que conforman culturalmente sin efectuar una incorporación de tipo aditivo como ha sucedido hasta el momento con los medios audiovisuales.

2º) Da prioridad, por otra parte, al proceso educativo antes que al contenido mismo de la educación, esto es, el lenguaje total parte innovadoramente de una visión íntegramente educomunicativa.

3º) La Pedagogía de la Comunicación es la síntesis pedagógica fundamentada en una nueva concepción del hombre y de la sociedad, concibe el aprendizaje como un proceso endógeno y permanente que hace que el educando sea creador, actualizador y realizador de su propio ser, convirtiéndose en actor y recreador de la historia.

4º) El lenguaje total incorpora como metodología la semiótica en cuanto ciencia global del hombre y de sus relaciones con el mundo.

Por otra parte, este marco teórico globalizador conlleva una interrogante respecto a los modelos tradicionales de la organización escolar (el funcionalista y los postweberianos). Esta pedagogía se complementa con las nuevas corrientes de renovación pedagógica centradas en el sujeto y las sociologías estructuralistas de la escuela. En nuestro empeño investigador, hemos comprobado que las sociologías estructuralistas de la escuela son las más adecuadas al "orden interactivo" que demanda la sociedad del futuro. Tanto Bernstein como Foucault han puesto

la primera piedra para una reconstrucción crítica del nuevo sujeto que imaginan las ciencias sociales a partir de la lógica del cambio social.

El énfasis puesto en el proceso educativo desde un contexto social en permanente transformación requiere un análisis y prospectiva dialécticas. Una pedagogía de la comunicación crítica que propone cambios y transformaciones sociales, ligada a la lucha por la ciudadanía y la democracia (Giroux), exige plantearse las formas de consumo informativo así como la hegemonía de las prácticas culturales dominantes desde una posición crítica "negativa". Dicho de otro modo, ha de partir de los condicionamientos estructurales e ideológicos subyacentes en el modo de producción y consumo de la sociedad. En las experiencias críticas de educomunicación lo que se pretende es generar la conciencia en torno a la posibilidad real de intervenir y modificar tanto el proceso mismo de la recepción como los contenidos provenientes de los medios de comunicación, y no esperar a que el Estado genere políticas de comunicación social más benignas. Es la sociedad civil quien se constituye en pulsora del cambio educativo y del modelo social.

El objetivo de una metodología radical como la que aquí se propone para la comunicación educativa busca organizar la escuela para la vida y por la vida, según defendiera Decroly. Más allá aún, la pedagogía de la comunicación aspira a poder generar movimientos de socialización de lo público, transformando la educación en un ejercicio público de "lucha por la ciudadanía" mediante su implementación con el campo del desarrollo económico y la comunicación social. En este sentido, tal y como explicaba en los años ochenta un informe del Club de Roma, es necesario definir dos rasgos básicos en el cambio de la educación. Primero, el aprendizaje debe ser anticipador, debe tener capacidad de enfrentarse con situaciones nuevas y sin precedentes. Segundo, el aprendizaje ha de constituirse en un espacio de solidaridad, debe ser participativo. En lo sustancial, la finalidad de la educación consistiría así en fomentar la participación en los procesos de construcción del

saber y el conocimiento, a todos los niveles de la sociedad. El objetivo de nuestra propuesta metodológica es lograr en consecuencia un mejor aprovechamiento de los sistemas, procesos y tecnologías de la información al servicio del desarrollo participativo de las entidades locales.

La presente tesis representa una aportación más a las experiencias internacionales que, afortunadamente, van acumulando en los últimos años un creciente saber en torno al problema de la transformación informativa al servicio del desarrollo local. Con la diferencia de que aquí nuestro trabajo se enfoca al uso y sistematización de la comunicación educativa como factor de interrelación entre economía, poder municipal, estructura informativa y movimientos sociales, desde una perspectiva integral del desarrollo. La importancia de la comunicación educativa en relación al problema del desarrollo local deriva precisamente de la determinación que establece el grado de nivel tecnológico alcanzado en los diferentes sectores de la comunidad. El nivel de modernización tecnológica de la producción, de la organización del territorio y de la cultura es una variable estructural que explica el alcance y limitación del desarrollo local en sus diferentes dimensiones. Lejos de defender aquí un determinismo reduccionista a nivel tecnológico, lo significativo es que la expansión de la tecnología depende del grado de conocimiento, de la familiaridad y el uso doméstico de estos nuevos medios por los actores sociales, en función de su capacidad de autorrepresentación simbólica.

La educación para la comunicación con estrategias de Investigación Acción Participativa (IAP) representa, en este sentido un esfuerzo sistemático por ampliar la cultura científica necesaria en el desarrollo social informativo, más allá de la racionalidad instrumental que media la técnica. Se trata de una estrategia de Investigación y Desarrollo (I+D) a disposición de la comunidad, a fin de que las elecciones sean adaptadas y dependan como variables de sus propias necesidades endógenas. "Política y ciencia, para estar seguros de recomponer y resucitar el tejido social y cultural de la comunidad habrán

de efectuar un trabajo minucioso de información y de formación, una vasta operación de investigación con el objeto de restablecer (en cooperación con las instituciones, los operadores locales y la población) el rostro humano de la población afectada"⁸.

En línea con la obra de Gutiérrez y su pedagogía de la comunicación popular, la metodología de investigación-acción participativa es el programa estratégico cualitativo más idóneo, a nivel metodológico, para lograr productivamente el desarrollo local y la apropiación comunitaria de la comunicación y la cultura en prácticas conscientes de transformación social. La metodología de IAP representa una herramienta heurística imprescindible en la medida que los requerimientos de la sociedad de la información exigen la movilización del conocimiento y la apropiación operativa de los saberes en pos del cambio y el dominio del medio social. Ello implica una conexión de las prácticas y/o estrategias de investigación con la comunidad local (problema de la comunicación y los movimientos sociales), como también la reflexión sobre las prácticas de comunicación crítica y otras prácticas culturales, incluidas las de la producción y consumo en relación al desenvolvimiento de las comunidades locales en su proceso de desarrollo.

En primer lugar, el objetivo de la presente tesis es devolver a la comunidad local la conciencia de tener la posibilidad no sólo de elaborar un sistema de comunicación y transmisión cultural autónomo, sino también de ser capaz de organizar y controlar los procesos comunicativos a un nivel tecnológicamente avanzado y cultural e informacionalmente rico, mediante la implementación de metodologías participativas que formen a los actores locales en el mismo proceso de desarrollo. La cuestión por tanto consiste en saber hasta qué punto el uso intensivo de las técnicas de comunicación puede modificar profundamente la cultura institucional y democrática, mediante

⁸ VILADOT, Guillem, *Investigación participativa e institución en la educación de adultos*, en QUINTANA, J. M. (Coord.), *Investigación participativa. Educación de adultos*, Narcea, Madrid, 1986, p.55.

la constitución, en sentido amplio, de redes de comunicación local, en las que resulte factible la necesaria reconstrucción de una nueva cultura tecnológica. La presente tesis no se plantea elaborar un discurso específicamente pedagógico para analizar el consumo de las nuevas tecnologías, y sus contribuciones potenciales, con fines educativos. La perspectiva metodológica de participación mediante la investigación-acción reflexiva no es una propuesta exclusivamente mediática, sino más bien cultural. Implica un cuestionamiento político, ligado a la base económica. Puesto que el objetivo buscado para favorecer el desarrollo local no es alcanzable ni comprensible sin el tratamiento de la autonomía y la adecuada sustentación sólida de la identidad cultural. Ahora bien, el tratamiento de un problema como éste implica un reto que atañe de manera directa a la estructura ecológica de los medios de comunicación. En cuanto canales mediatizadores de lo cultural, los medios masivos necesitan reorientar su lógica e inercia actuales para convertirse en auténticos "anillos de unión entre interlocutores diferenciados que encuentran conflictos ciertamente por sus diferencias, pero también complementariedades creativas"⁹.

En la actualidad, el síndrome USTED (Uso Subdesarrollado de las Tecnologías Desarrolladas) es sintomático de las trabas institucionales que establece la "comunicación como dominio" frente a la necesidad de una reestructuración más ecológica del sistema cultural. Por ello nuestra propuesta va dirigida al ámbito de lo local como escenario adecuado en donde explotar las potencialidades de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación mediante un uso más flexible y democrático, siguiendo en cierto modo el modelo del paradigma Toyota en la organización y explotación del factor trabajo.

El nivel local es el más próximo a los problemas de la gente, es sin duda el espacio más apropiado para la gestión y programación de las intervenciones. Experiencias como la organización de sistemas territoriales en la educación de

⁹ DEMO, Pedro, *Ciencias sociales y calidad*, Narcea, Madrid, 1988, p.202.

adultos demuestran que es posible un cambio de estructuras educativas, limitado pero eficaz, en el que el sujeto pasivo -el ciudadano- se apropie del discurso social elaborado por los medios de comunicación y las industrias culturales. Las prácticas de educomunicación sirven pues de médula central en la articulación de todo movimiento que quiera intervenir en el ámbito de la cultura ligando acción social y política, la acción meramente participativa, en el proceso de reforma participativa de la educación siempre y cuando se vincule al contexto local.

Ahora bien, el éxito de la intervención educomunicativa depende de una perspectiva global. Las estrategias transformadoras en materia de comunicación educativa no pueden subsistir al margen de un contexto regional, nacional e internacional, que determinan y hacen posible las tendencias de desarrollo social. Al analizar los rasgos esenciales de la comunicación local en España, así como los principios y el marco de la discusión internacional sobre los problemas de la descentralización y la participación democrática referidas a los sistemas de comunicación, se puede observar cómo no siempre todo proceso de descentralización comunicativa representa una mayor democracia audiovisual. Aun facilitando un mejor acceso y una recepción más participativa ante los medios por ser un contexto inmediato susceptible de intervenciones determinantes de los públicos y el tejido social, lo cierto es que, en la mayoría de los casos, estos procesos de descentralización comunicativa, y educacional, van indisolublemente unidos a estrategias de concentración oligopólica, uniformando los contenidos y formas de la comunicación local según los patrones centralistas del poder. Luego es necesario "pensar globalmente (para) actuar en lo local". El problema de la descentralización de los medios no resulta comprensible sin la necesaria contextualización que interpreta la subsunción real de la comunicación de ámbito local por las redes multimedia, como un paso más en el control de los procesos de mediación según la lógica del capital. Tomando en cuenta la necesidad del análisis y perspectiva dialécticas para comprender los actuales procesos de transformación social que recorren los sistemas educativos y que gobiernan las leyes de la producción social de la comunicación y la cultura en contra

de un uso democrático, plural y pedagógicamente interactivo de los modernos instrumentos de comunicación, se trata de observar la interrelación entre tecnología, modo de producción, valorización y uso social, para así tener en cuenta los factores de la economía política que frenan o, por el contrario, coadyuvan al potencial interactivo y educacional que ofrecen las nuevas tecnologías de la información en el ámbito local.

El estudio de la producción social de la comunicación desde una perspectiva dialéctica ha hecho factible una teoría de la comunicación pública como ciencia facilitando el conocimiento de las leyes que rigen la producción misma de la industria cultural. Dentro de este enfoque interdisciplinario y globalizador, se exigirá por tanto la lógica coherencia investigadora cuando examinemos el papel creciente de la comunicación y la educación en las estructuras económicas nacionales e internacionales en su contribución a la organización interna específica para la producción de capital. Esto es, se intenta analizar el actual problema de la comunicación educativa y su importancia en las políticas de desarrollo desde un punto de vista estructural e histórico-crítico más allá de reduccionismos estériles y de cualquier tentación mecanicista.

Si se reconoce de partida que en lo local se puede intervenir para la transformación ecológica del sistema cultural mediático-educativo, es porque precisamente entendemos que la globalización no es unívoca, y porque se propone que desde el contexto inmediato pueden plantearse cambios e interpretaciones de los metarrelatos identificables en la modernización neoliberal. Lo macro y lo micro se articulan aquí dialécticamente en la defensa de un conflicto que, lejos de toda tentación dualista o de simplificaciones poco fructíferas, vincula en torno a las lógicas sociales la comunicación internacional (industrias de la cultura) con los obstáculos locales a una renovación pedagógica posible y necesaria. La oportuna consideración de tales lógicas y los constreñimientos estructurales propios del sistema cultural instituido

fundamentan la pertinencia de la metodología cualitativa propuesta al evidenciar justamente la necesidad de una comunicación educativa ligada a la acción social más que a las políticas de reforma de la enseñanza o a la experiencia restringida de la dinámica y/o la economía del deseo de los grupos promotores, tal y como establecen la educación para la recepción convencional o la propia Pedagogía de la Comunicación Popular defendida por Gutiérrez. El alcance de las transformaciones educomunicativas de la comunicación y la cultura local al servicio del desarrollo depende, como ha señalado Bernard Miège, de un movimiento social externo que apoye una transformación institucional de envergadura, al marge del sistema comunicativo, la estructura de poder económico y el propio sistema de educación. "La formulación de este proyecto es tanto más compleja cuanto que no se puede proceder a la misma independientemente de la movilización de los docentes y de los formadores (y, por tanto, de criterios de orden estratégico) y que las normas de usos de los materiales y programas sean ampliamente fijados por los fabricantes y editores"¹⁰. Por ello es necesario vincular la educomunicación a los proyectos de transformación cultural de los nuevos movimientos sociales, como ya propusiera hace años el propio Len Masterman.

"La lucha por la participación equitativa y equilibrada en el mundo de la información y los servicios de valor agregado no es un ejercicio académico; se trata de un instrumento político que entraña una acción social para el cambio de estructuras"¹¹. A tal fin, es necesario contar con la fuerza reformadora de los nuevos movimientos sociales, por ser espacios de identidad cultural y comunitaria que, grupalmente, hacen factible la intervención de una metodología interventora como la IAP, estableciendo a partir de su acción inmediata el programa estratégico de la nueva epistemología de la red en la apropiación pública del territorio y la logósfera comunicativa

¹⁰ MIÈGE, Bernard, *La sociedad conquistada por la comunicación*, ESRP-PPU, Barcelona, 1992, p.76.

¹¹ GONZÁLEZ MANET, Enrique, *Nuevo orden informativo: historia desconocida de un conflicto político*, en VV.AA., *América Latina: las comunicaciones cara al 2000*, IPAL/WACC, Lima, 1991, p. 51.

de la "ciudad informacional". El núcleo de la presente tesis se centra por tanto en la práctica de la comunicación democrática, participativa y comunitaria, con el fin de favorecer la lectura crítica de la cultura y la comunicación por los grupos y actores sociales desde el punto de vista de las estrategias de desarrollo.

La pertinencia de la presente tesis de doctorado, en segundo lugar, se justifica precisamente por la lamentable ausencia de reflexión teórico-metodológica en la academia en relación a las utilidades de la comunicación al servicio del desarrollo, desde una perspectiva social crítica. Cabe hacer constar aquí la dificultad añadida de tratar un tema como éste, en la medida que los problemas de educación y desarrollo no han recibido hasta ahora el debido reconocimiento académico por los investigadores especializados en el campo de la comunicación, por considerarse generalmente un área poco relevante o más bien incluso hasta "improductivo". Nuestro trabajo demuestra, en contra de esta apreciación generalizada, que la educación, la cultura y la comunicación son aspectos complementarios de un mismo proceso que determina el desarrollo, y que, en consecuencia, impacta en la misma medida el proceso de valorización económica local. Analizar la ciudad educativa, las aportaciones de la educomunicación a la educación no formal y la reforma de la enseñanza, es también hablar del futuro de la ciudad informacional y del impacto de la transnacionalización económica sobre el desarrollo local en el marco de una economía y una cultura cada vez más glocalizadas. De ahí que finalmente la cuestión del desarrollo resulte, desde una óptica integral, el objeto natural de las reflexiones metodológicas de la comunicación educativa en relación al mundo de la educación, el trabajo y la comunicación social, siguiendo los lineamientos característicos de la tradición socioanalítica de orientación transformadora para un proyecto emancipador democrático de las comunidades en la propia construcción de sus horizontes históricos de futuro a partir del conocimiento de sus propias redes informales de sociabilidad local.

La tesis que se defiende en este proyecto de investigación demuestra que, partiendo del hecho de que en las experiencias críticas de educomunicación lo que se pretende es generar la conciencia en torno a la posibilidad real de intervenir y modificar tanto el proceso como los contenidos mismos de la información en los medios, toda estrategia de intervención social desde la perspectiva educomunicativa ha de considerar el ámbito local como el contexto más adecuado de las intervenciones, con las consecuencias epistemológicas y prácticas que de este principio se derivan.

El núcleo central de esta tesis en torno al problema de la educación, la comunicación y la cultura para el desarrollo queda así definida, por tanto, como un análisis diagnóstico y, finalmente, prospectivo de las alternativas de construcción de la llamada ciudad informacional, desde una perspectiva globalizadora, integral y dinámica que articula diferentes niveles -local, nacional y supranacional-, y diversas disciplinas -pedagogía, sociología, teoría de la comunicación y economía- en busca del cambio social y la construcción democrática de la comunidad, del modelo de la ciudad cableada al modelo de la ciudad educativa.

II. EL DEBATE INTERNACIONAL DE LA COMUNICACION Y LA EDUCACION

La historia de desencuentros y competencia, críticas y rechazos mutuos entre el sistema educativo y el sistema de los medios y tecnologías de la comunicación social se encuentra inscrita en la lógica de reproducción capitalista, cuya sobredeterminación en el desarrollo de la innovación y aplicaciones tecnológicas ha impuesto, como explica Schaeffer, la penuria de canales en contraste con la inflación de mensajes. Es decir, la historia de la tecnología¹, y por tanto el potencial uso pedagógico de los medios, hubiera podido ser otro:

"En particular, si los útiles de producción que conocemos desde entonces en forma de magnetófonos, magnetoscopios ligeros, videos portátiles, pequeñas emisoras poco costosas hubieran podido preceder a los grandes mástiles y a los numerosos kilovatios de las ondas medias y largas, la faz de la tierra habría cambiado. Mucho más allá de la escuela, el siglo XX habría adquirido, sin duda, otro rostro"².

La pertinencia de este encuadramiento del desarrollo de las nuevas tecnologías de la información en el marco de la lógica de reproducción del capital adquiere sobre todo sentido en el momento en el que los discursos sobre la expansión y crecimiento de las futuras autopistas de la información, una vez más, traen también consigo promesas de igualdad y democracia en el acceso al saber y al conocimiento universales de la mano, paradójicamente, de un movimiento privatizador, cuya promesa primordial resulta en realidad excluyente, al regirse sobre todo por la pauta de la explotación económica con fines comerciales en el uso de las nuevas redes e instrumentos de transmisión y almacenamiento informativos:

¹ Cfr. VENCE DEZA, Xavier, *Economía de la innovación y del cambio tecnológico*, Siglo XXI, Madrid, 1994.

² SCHAEFFER, Pierre, *Incidencia de los media sobre la educación general*, en UNESCO, *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000*, Narcea, Madrid, 1990, p.200.

"Cuando una tecnología es producida teniendo en cuenta solamente su valor de uso, lo que tiene importancia es el conocimiento mismo contenido en ella y su aplicación a un determinado propósito; pero si se toma en cuenta su valor de cambio, lo que tiene importancia es cómo será procesado el conocimiento para lograr un paquete que asegure el óptimo poder de mercado para el vendedor"³

"El nacimiento de todos los sistemas nuevos de comunicación, desde el teléfono a la telemática, se ha visto siempre acompañado de una literatura abundante que presentaba la nueva tecnología como una simple prolongación de los sistemas ya existentes o la convertía en el punto de partida de relaciones sociales diferentes. Estas grandes utopías -destaca Flichy- no han hecho sino oscurecer el análisis de la importancia de la innovación tecnológica en la comunicación"⁴. Al fin de legitimar los usos civiles, y hasta militares, dados a las nuevas tecnologías de la información, los grupos hegemónicos recurren a diversos esquemas ideológicos relacionados casi siempre con la educación, el progreso y la democracia universales. Es por eso que tales promesas y la misma lógica que domina la historia tecnológica de los medios en relación con el sistema vigente de acumulación, adquieren sentido a la vista de similares "discursos iluministas" que precedieron al nacimiento de medios como la radio, el video o la misma televisión. Dicho de otro modo, la estructura de las relaciones sociales determina el empleo de los sistemas de comunicación. El surgimiento y desarrollo de los modernos medios de comunicación social y de las nuevas tecnologías de la información están íntimamente ligadas a la historia del capitalismo. Desde esta perspectiva, no conviene perder de vista las condiciones en las que se originaron y desarrollaron los medios de comunicación en función de los objetivos concretos que asignó el orden social dentro de un modelo de organización regido por la lógica productiva del sistema capitalista. Sólo así podemos llegar a comprender el desarrollo no pedagógico de las nuevas tecnologías de la

³ SÁBATO, Jorge A. y MACKENZIE, Michael, *La producción de tecnología*, ILET/Nueva Imagen, México, 1982, p.27.

⁴ FLICHY, P. *Las multinacionales del audiovisual*, Gustavo Gili, Barcelona, 1982, p.13.

información, que se han usado históricamente, sobre todo los medios audiovisuales, modelados según la lógica de la mercancía.

Si la emergencia y centralidad de las industrias culturales supuso -tal y como señala Golding- la invasión del campo cultural por parte del modo de producción capitalista, también cabría imaginar que más tarde o más temprano esta misma invasión afectaría al sistema social educativo, pese a su previsible tendencia inmovilista. La historia de las relaciones entre el aparato educativo y las técnicas y medios de comunicación social es la breve historia de un fracaso aparente, como indica Miège.

Este primer capítulo constituye un balance descriptivo de ocasiones y experiencias malogradas, vistas críticamente desde el ámbito de la comunicación, la ideología educativa y las relaciones económicas. Analizaremos por tanto cómo, en primer lugar, la industria electrónica a través de los medios audiovisuales invirtió inicialmente parte del capital en un sector como la educación, que hasta entonces era un sector protegido por la administración pública. De manera que las primeras experiencias terminaron fracasando, ya que, como explica Flichy, "estas compañías evaluaron de forma equivocada la función del sistema educativo, que no estriba únicamente en difundir conocimientos, sino también en inculcar la ideología dominante"⁵, tarea ésta más difícilmente delegable por el aparato del Estado, como demuestran las experiencias de teleducación vía satélite. Y, en segundo lugar, contextualizaremos cuáles fueron los términos del debate, las problemáticas y planteamientos internacionales mantenidos por organizaciones como la UNESCO, en la reflexión sobre los efectos mediadores de la comunicación en la educación, y, en resumen, sobre la necesidad de un uso pedagógico de los mensajes o, en su defecto, la enseñanza sobre la comunicación para alfabetizar a los nuevos usuarios en el lenguaje y papel cultural de la civilización de la imagen, desde la década de los sesenta hasta hoy.

⁵ Ibíd, p.173.

1. Breve historia de un primer fracaso.

A principios de siglo, De Forest inicia las primeras experiencias comerciales de la radio. Pero no sería hasta 1916 cuando David Sarnoff proponga el desarrollo de la radio music box para garantizar el consumo doméstico de equipos electrónicos. "Los fabricantes de radios razonan en términos de dimensión de la audiencia. Para ellos el motor del sistema es la venta de aparatos. Por lo tanto, los programas deben ser muy atractivos para impulsar al consumidor a comprar un aparato. Las emisoras financiadas por estos industriales inventarán rápidamente los grandes principios de la programación radiofónica"⁶. Por ejemplo, la American Marconi en concreto pretenderá que los compradores de equipos se abonen al mensual Wireless Age para compensar la inversión en costos de los programas a través de los ingresos de los oyentes y la propia prensa. De tal manera que, en menos de diez años, esta nueva tecnología deja de ser de uso exclusivo de las telecomunicaciones para convertirse en el principal medio de la cultura de masas. Como sucederá posteriormente en la historia de la comunicación "durante los primeros veinte años del siglo habrá un desfase considerable entre el uso comercial de la radio y los usos imaginados por los medios y experimentados por los aficionados"⁷.

Cuando después de numerosas experiencias en el desarrollo de la industria de telecomunicaciones y de los productores de material radioeléctrico, en 1920 la primera estación de radio comienza en Pittsburgh sus emisiones abiertas al público⁸, el problema del financiamiento impondrá desde el principio el modelo de organización y la estructura de contenidos comerciales que, en el futuro, presidirán el funcionamiento de la radiodifusión, resultando ya a priori minoritarias y prácticamente de importancia marginal las estaciones no

⁶ FLICHY, Patrice, *Una historia de la comunicación moderna*, Gustavo Gili, México, 1993, p.151.

⁷ *Ibíd.*, p.147.

⁸ ALBERT, Pierre y TUDESQ, André-Jean, *Historia de la radio y la televisión*, FCE, México, 1982, pp. 22-25.

comerciales con fines educativos, a cargo de instituciones académicas y universidades, pese a la intervención del gobierno a través de la posteriormente constituida Federal Radio Commission (FRC)⁹:

"A principios de la década del 20, cuando la radio se convirtió por primera vez en un medio de comunicación pública en Estados Unidos, algunas personas, generalmente vinculadas con la universidad, pensaron en la posibilidad de utilizar el nuevo instrumento con fines educativos. La radio era en ese tiempo una novedad popular, y la radio educativa compartía esas características novedosas. Parece que el entusiasmo por la idea derivó de la sospecha de que se trataba de una nueva maravilla de la ciencia que realmente debía ser sometida a prueba. Se otorgó una cantidad considerable de licencias de transmisión a instituciones educativas, por lo general colleges y universidades, y sobre todo a facultades de ingeniería. Los ingenieros tenían la convicción de que una estación de radio les sería útil para enseñar ingeniería por radio, y pensaron que los programas, un subproducto inevitable, también podían servir a un propósito educativo. El entorno decreció rápidamente en la mayor parte de las instituciones cuando los profesores de inglés, música e idiomas descubrieron que la preparación de las transmisiones exigía una gran cantidad de trabajo"¹⁰.

Junto con las dificultades de mediación pedagógica de un medio por entonces poco conocido en sus condicionamientos específicamente técnicos, cabría destacar una limitación objetiva en el desarrollo educativo de la radio, que el comandante de la marina estadounidense, Martin Maloney, no cita al explicar las razones de este fracaso. Y es la marginalidad de las estaciones no comerciales en un contexto de exacerbada competencia marcada por la explosión de canales y el predominio de los programas-espectáculo, que entonces comenzaron a producirse con el objetivo de concentrar el máximo de audiencia. Lo que provocó la desaparición de las pocas emisoras que venían difundiendo contenidos y actividades pedagógicas bajo la supervisión de las universidades, que en su mayoría acabaron vendiendo las licencias otorgadas por el gobierno a cadenas comerciales de ámbito federal, cuyo crecimiento desmesurado inauguraba así el incipiente proceso de concentración

⁹ Cfr. ÁLVAREZ, Jesús Timoteo, *Historia y modelos de la comunicación en el siglo XX. El nuevo orden informativo*, Ariel, Barcelona, 1987, pp. 180-182.

¹⁰ MALONEY, Martin J., *Los principios de la televisión educativa*, en Koenig/Hill, *TV Educativa: presente y futuro*, Troquel, Buenos Aires, 1970, p.21.

informativa¹¹. De las 202 licencias para transmisiones que fueron otorgadas por el gobierno federal para la difusión de programas educativos, caducaron sin ser renovadas 164, pasando casi todas a manos de las grandes cadenas comerciales antes de 1930. Es decir, en apenas las dos primeras décadas de consolidación y popularización del medio, la utilización del radioespectro acaba siendo dominado de manera absoluta por el "patrón comercial", sin que se puedan demostrar las potencialidades y su capacidad de aprovechamiento para fines distintos, en beneficio de un mayor progreso y desarrollo humanos. La práctica totalidad de las emisoras no tenían el menor interés por el contenido de la programación, más bien vendían espacios de emisión introduciendo, como ha analizado Flichy, el sponsor, el patrocinador y, por supuesto, también la publicidad:

"En esos diez primeros años de crecimiento acelerado del anuncio radiofónico, las radiodifusoras mismas no estaban del todo seguras de lo que harían con los anuncios en el aire. El consumidor tenía la respuesta final, por supuesto. Una vuelta al botón, y se evaporaban tanto la estación como el mensaje anunciador. Pero al pasar la novedad, el botón también se volteaba en busca de nuevos y mejores programas. El público estaba fastidiado con un torrente de programas mediocres, que se estorbaban unos a otros al rebasar los canales"¹².

La gran explosión de medios que tiene lugar durante este período se caracteriza fundamentalmente por la agresividad competitiva "que repercutirá en una agresividad generalizada en el comportamiento de los medios, y el uso de nuevos lenguajes, que repercutirán igualmente en el desarrollo incluso del viejo lenguaje escrito"¹³. El uso dominante de la radiodifusión como entretenimiento al servicio de intereses comerciales provocaría de inmediato numerosos problemas que, con el tiempo, afectarían al mismo principio universal de educación. Lo que quedará patente con el fracaso del proyecto cultural amparado por las

¹¹ Pese a que en estos años iniciales de surgimiento de la radio existían abundantes ejemplos de emisoras regionales con una programación no tan tendenciosamente comercial, lo cierto es que el mercado nacional de la radiodifusión en EE.UU. está controlado durante este período por tres grandes cadenas: NBC, CBS y RCA.

¹² PASTORE, Jhon, *Las comunicaciones en el desarrollo de un país*, Editorial Roble, México, 1969, p.103.

¹³ ÁLVAREZ, Timoteo, op. cit., p.102.

instituciones educativas es la determinación de la dinámica comunicacional por las necesidades del mercado en el desarrollo característicamente capitalista de los medios de comunicación, desde la prensa al cinematógrafo, pasando por la radio o más recientemente por la propia televisión¹⁴. Por lo que respecta al cine, a partir de los años veinte, los intereses de Wall Street comenzaron a interferir en las políticas de la industria cinematográfica. "El financiamiento de las empresas con sus propias utilidades -suficiente durante las primeras etapas del desarrollo de esta industria en Estados Unidos- resultó insuficiente en vista de la amplia y nueva demanda de capital provocada por el tremendo encarecimiento de las películas debido al surgimiento de las grandes estrellas, por un lado, y por el otro, por la necesidad de adquirir salas durante los años de la primera posguerra"¹⁵.

Del mismo modo, la radio pasará también a convertirse en el primer "medio de distribución" comercial. La ausencia de una cultura y una sólida filosofía pública en el desarrollo de los medios favorecerá la consolidación mercantil del uso de la radio y de, porsteriormente, la televisión. El principio del free flow information, difundido en EE.UU. desde 1920, será la doctrina oficial asumida por todos los Estados y organismos internacionales en el establecimiento del nuevo orden informativo:

"La radio, las grabaciones o la televisión son inicialmente resultado de éxitos técnicos, desconocidos para las potenciales clientes y que necesitaron para su implantación atravesar tres sucesivas fases de negocio: a) distribución y venta de aparatos; b) creación, a partir de una población virgen, puesto que se trataba de medios nuevos, de un público receptor y consumidor; c) creación y adaptación de las fuentes publicitarias al nuevo público"¹⁶.

Así, de instrumento explotado comercialmente por los fabricantes, pasará a ser medio privilegiado de propaganda en la

¹⁴ Ibíd., p.145.

¹⁵ MATTELART, A. y SIEGELEUB, S. (Eds.), *The film council: A brief history of the American film industry*, en *Communication and Class Struggle: An Anthology*, Nueva York, Bégmalet, 1979, p.254. Citado por HAMELINK, *Finanzas e información*, ILET/Nueva Imagen, México, 1984, p.132.

¹⁶ Ibíd., p.161.

Segunda Guerra Mundial y, más tarde, útil vehículo para la difusión publicitaria en la constitución de la nueva norma de consumo masivo (Aglietta), sin desmarcarse en lo más mínimo de las funciones atribuidas por la investigación administrativa: entretener e informar¹⁷.

La educación había quedado relegada por tanto a mera anécdota en la etapa experimental de aparición del medio radiofónico.

2. Televisión y neocapitalismo de consumo.

Después de la Segunda Guerra Mundial, el panorama de las industrias culturales experimenta un cambio notable en su evolución hacia un "neocapitalismo informativo"¹⁸, al que durante la década de los 30 el desarrollo masivo de la radio ya había contribuido relativamente como medio privilegiado de difusión publicitaria:

"Su estatuto -el de la televisión- fue calcado, naturalmente, sobre el de la radio. Fueron los mismos organismos los que manejaron los dos medios audiovisuales. Las formas de material radiofónico se lanzaron en este nuevo mercado, tanto para los receptores como para los diferentes aparatos de emisiones"¹⁹.

Las primeras experiencias de la televisión educativa -comenta Schiller- eran semejantes a las que debilitaron la

¹⁷ Lógicamente, como señalan Timoteo Alvarez, Albert y otros, cabría distinguir la orientación abrumadoramente comercial de las emisoras estadounidenses del notable culturalismo presente por la época en la radiodifusión europea, en donde el carácter público y fuertemente intervencionista de los estados, a diferencia de la política liberal en materia de comunicación de EE.UU., favorecen un uso más educativo del medio, con la transmisión de programas literarios e históricos que aspiraban a preservar y difundir su patrimonio cultural. Este hecho, sin embargo, para nada invalida la determinación transversal, a todos los niveles, de la lógica del mercado y la acumulación de plusvalía en la tendencia general de la estructura de la información, como décadas más tarde se podrá comprobar con la modificación y consiguiente crisis de los sistemas públicos audiovisuales en la radiodifusión europea.

¹⁸ Sobre los elementos básicos que definen esta nueva etapa en la historia de los medios ver ÁLVAREZ, Timoteo, op. cit., pp.125 y 126.

¹⁹ ALBERT/TUDESQ, op. cit., p.95.

radio no comercial. Marginada de cualquier posibilidad de financiación, la televisión educativa nunca fue un serio competidor para las cadenas privadas, que disponían además de mayores recursos técnicos y humanos, con apoyo incluso del sector público. Por otra parte, los esfuerzos existentes en el desarrollo de las comunicaciones orientadas al uso educativo de la radio y de la televisión "eximieron" a las empresas privadas de las obligaciones generales propias de todo servicio público.

Cuando a partir de 1945 aparece en Estados Unidos la televisión, la situación del mercado de la información es otra muy diferente, debido al alto nivel de desarrollo alcanzado respecto al consumo y propiedad de los modernos medios de comunicación²⁰. Después de la Segunda Guerra Mundial, la mercantilización deseducativa de la radio y la televisión se produce en un contexto socioeconómico de expansión y dominio estadounidense en los mercados internacionales. La nueva pedagogía de masas que se pretende instaurar entre el espacio de la educación escolarizada y la cultura de masas se verá influida, desde un principio, por el desarrollo de las nuevas tecnologías electrónicas según las utilidades de la guerra fría y la necesidad de rearme y modernización del aparato militar. La segunda posguerra mundial representa el dominio de la filosofía del Plan Marshall en las relaciones internacionales, legitimando las políticas de instrumentalización de los medios al servicio de la expansión comercial de la industria norteamericana. A partir de 1947, la investigación en materia de comunicación se

²⁰ La breve aproximación histórica que aquí se esboza está referida únicamente, insistimos, al sistema y evolución de los medios estadounidenses, por ser la dinámica de esta estructura de la información la que, a partir del presente período y hasta nuestros días, domina en su totalidad el funcionamiento de las industrias culturales en todo el mundo. De hecho, después de la Guerra Mundial, "los medios son americanos", como afirmara paradójicamente Tunstall. Luego, ilustrando en lo concreto su desarrollo histórico, podemos de esta forma entender mejor la lógica mercantil que han presidido la implantación de los mass media. En este sentido, somos conscientes de las grandes divergencias entre el sistema mixto europeo y el privado estadounidense, que definen ambos modelos de comunicación. Pero a los fines que aquí nos interesa sobre el frustrado desarrollo educativo de los medios, es pertinente centrarnos en el segundo sistema, en el estadounidense, ya que de lo que se trata es de subrayar las limitaciones objetivas, a nivel económico, que imposibilitaron un proyecto comunicacional alternativo.

enfoca fundamentalmente al servicio de los monopolios privados estadounidenses en su consolidación nacional, y más tarde, como veremos, al servicio de la expansión imperialista de las élites en una nueva fase de acumulación de capital.

Tras sufrir este mismo año una primera paralización en el crecimiento expansivo del nuevo tótem tecnológico impuesta por la FCC por necesidades de normalización técnica, el aumento y multiplicación del número de estaciones iría en progresión acelerada, paralelamente a una mayor dependencia económica de la publicidad en la financiación de los programas. Como subraya Schiller, la extensa comercialización de la televisión es resultado directo de la apropiación de la industria cultural del medio televisivo con fines de mercadeo. El desarrollo del medio televisivo fue determinado en todo momento por el sistema comercial que le rodeaba. Las empresas, empeñadas en sacar los máximos beneficios, y sin preocuparse de las implicaciones culturales, envolvieron con sus hojas de contabilidad a este poderoso medio de difusión. La fiebre de los "ratings" impedirá así, con más rigidez si cabe que en el caso de la radio, cualquier posible orientación formativa del nuevo medio. La distinción, en la práctica, entre programas de entretenimiento y programación educativa establecía una separación artificial que impidió toda reflexión en profundidad sobre el medio televisivo como una poderosa fuerza enculturizadora.

Por otra parte, como fenómeno ligado a la abusiva comercialización de los contenidos, las grandes cadenas de radiotelevisión comenzaron a vulnerar las leyes anti-trust que prohibían expresamente la posesión por una misma empresa de más de siete estaciones, resultando el control oligopólico del mercado una realidad emergente definitoria del neocapitalismo informativo. "Los grandes complejos corporativos luchaban por el control monopolístico del medio de difusión mientras que se consideraba al público, primero únicamente como consumidor de aparatos y luego como oyentes comerciables"²¹.

²¹ SCHILLER, Herbert I., *Comunicación de masas e imperialismo yanqui*, Gustavo Gili, Barcelona, 1976, p.29.

Ahora bien, la misma ambivalencia del mercado alentaba en los cincuenta nuevas experiencias educativas:

"El sistema educativo norteamericano se encontraba en medio de la explosión demográfica, por una parte, y la explosión cognoscitiva, por otra, y ya no podía cumplir sus responsabilidades con los medios convencionales. Además, se disponía entonces de sumas muy grandes de dinero, provenientes de fundaciones privadas o de diversos niveles del gobierno, para apoyar nuevos planes educativos. Y, como siempre en la cultura norteamericana, existía el presentimiento de que la televisión era la última maravilla de la ciencia y, por tanto, seguramente debía resolver los problemas del educador"²².

La "última maravilla" podía abaratar, por tanto, la costosa universalización educativa, diseminando de paso el escaso talento docente. Es decir, la televisión era concebida más bien como un medio de compensar la educación en vez de un nuevo recurso que contribuyera a la mejora cualitativa del aparato escolar. De hecho, ya en 1948 la Fundación Carnegie fundó el "Educational Testing Service" (ETS) con la intención de asesorar a las universidades norteamericanas en el campo de la pedagogía, convirtiéndose años más tarde en el principal centro de evaluación de los efectos de las series televisivas en el público infantil. Por las mismas fechas, la Fundación Ford amplía sus actividades al ámbito de la televisión por ser precisamente el más potente medio de comunicación de masas. "El cambio de orientación de la Fundación puede explicarse, en parte, por el desarrollo de la economía nacional. La tremenda expansión industrial debida al segundo conflicto mundial y el consecuente incremento de la productividad reclamaban una expansión equivalente hacia los mercados exteriores y las fuentes de recursos naturales"²³. Así, en 1951, la Fundación Ford modifica su política de ayuda al desarrollo en el Tercer Mundo, introduciéndose por vez primera en el campo educativo para abrir dos líneas básicas de investigación: una para el progreso de la educación en general, la otra, específicamente para el desarrollo de la educación de adultos. Los primeros proyectos de los organismos dependientes de la Ford irían dirigidos, primordialmente, a la investigación sobre la

²² MALONEY, Martin, op. cit., p.22.

²³ MATTELART, Armand, *Agresión desde el espacio. Cultura y napalm en la era de los satélites*, Siglo XXI, México, 1980, p.82.

aplicación y efectos de la televisión educativa. Cuando en 1967, se pone en funcionamiento el canal público encargado de producir y transmitir programas educativos no comerciales, la Fundación Ford se convertiría en la principal fuente de experiencias y fondos privados para la alimentación de la red educativa federal.

En este contexto, la FCC otorga la primera licencia a la Universidad de Houston en 1952, reservando otros tantos canales a instituciones y centros universitarios con destino a la difusión de programas formativos, bajo la condición de no percibir ningún ingreso en concepto de publicidad. Coincide tal medida con los primeros trabajos de investigación sobre el papel de la tecnología en la producción industrial y el desarrollo económico, como veremos, aspecto crucial en la formación de la mano de obra décadas más tarde. A partir de los años cincuenta, la expansión transnacional del capitalismo adquirirá dimensiones decisivas en el desarrollo del negocio de la comunicación.

Desde su inicio, las primeras estaciones de televisión educativa se verían enfrentadas a la dura competencia con las cadenas comerciales, partiendo de una clara situación de desventaja. Resulta cuando menos paradójico, y suficientemente revelador, el hecho de que incluso las estaciones convencionales reclamaran por la época su perfil informalmente educativo. Al margen de esta anécdota, lo cierto es que, en cualquier caso, el confuso debate intencionadamente tergiversado en sus términos por los grandes propietarios de medios de información, no fue obstáculo al menos para el tímido surgimiento de las televisiones educativas. Entre 1953 y 1967, estas nuevas emisoras comenzarán a extenderse por EE.UU. en forma de red nacional, llegando a todos los estados de la Unión, si bien el anterior desarrollo del modelo de educación radiofónica pesaba como una seria advertencia respecto a las imposiciones de financiación y explotación comercial.

A raíz de la constitución del Joint Committee of Educational Television, promovido por el Consejo Americano de

Educación, que agrupaba a los docentes comprometidos en el desarrollo de la televisión educativa, la FCC satisfizo pues con la reserva de 242 canales de televisión la demanda de este sector, que desde 1947 venía solicitando a dicho órgano competente la concesión de un determinado número de frecuencias²⁴. La Six Report and Order representaba así el punto de partida para las experiencias pioneras de educación televisual con el novedoso recurso a la imagen en el aula. Aunque realmente las políticas de comunicación educativa se inician en Estados Unidos a finales de la década de los cincuenta, no es sino a partir de 1965 cuando esta política comunicacional adquiere decisiva importancia en su aplicación educativa.

A los dos años de la adjudicación, la National Educational Television inaugura su servicio de programas con las únicas cuatro estaciones de televisión educativa que funcionaban regularmente. En 1962, la estaciones se multiplican hasta 69 y, tan sólo dos años después, supera con creces el centenar. Así, en 1967 son ya 140 las estaciones dedicadas a la programación educativa y cultural -unas de alcance estatal y otras locales- en su mayoría bajo titularidad de colegios y centros universitarios de investigación, salvo un tercio perteneciente a organizaciones comunitarias.

La Red de Televisión Educativa Nacional, cubriendo una audiencia potencial de casi 130 millones de telespectadores, cuenta entonces entre sus afiliados con 112 estaciones independientes. Además, la FCC había adjudicado también un importante volumen de canales de baja potencia para la explotación educativa a nivel local. Sin embargo, los responsables de la red y de las estaciones a ella afiliadas se encuentran con una doble contradicción: la imposibilidad del mantenimiento financiero del medio; y, por otro lado, la constatación del carácter marginal y elitista de este tipo de

²⁴ Para una lectura más detallada de la historia de la televisión educativa ver HULL, Richard B., *A Note on the History Behind ETV*, en, citado por KOENIG, *Educational Television: The Next Ten Years*, Institute for Communication Research, Stanford, 1962.

emisoras, puesto que, como concluyera Wilbur Schramm, la audiencia de la televisión educativa se hallaba por encima del nivel común de educación, ingresos y actividad comunitaria. Dicho de otro modo, para el público en general la televisión educativa resultaba aburrida y carente de cualquier ingrediente atractivo. La audiencia de esta línea de programas era cuantitativamente una audiencia poco representativa, que había mostrado su interés a priori por contenidos similares a los difundidos por la televisión educativa²⁵.

Por lo que se refiere al primer problema, el del sostenimiento económico, ya en 1962 la Educational Television Facilities Act había aprobado un desembolso del Gobierno en más de 32 millones de dólares para la cobertura de estas estaciones, sin olvidar la importante financiación desde sus primeros pasos a cargo de la Fundación Ford, que igualmente subvencionará el Centro para la Televisión Educacional en el Extranjero.

Ahora bien, la situación económica y el bloqueo público en la expansión de los canales educativos hacían necesarias otro tipo de medidas de carácter estructural. A estas alturas, la posibilidad de reestructuración ecológicamente educativa de los medios era ya casi inviable. Como indica Schiller, "el problema del acceso a los medios era ya un obstáculo importante, y las iniciativas impulsadas por los grupos sociales, necesariamente, los obligaban a recurrir a canales comerciales. Su importancia numérica no era mucha, su organización mínima y sus recursos materiales escasos"²⁶.

El 28 de febrero de 1967 el presidente Johnson en su mensaje sobre el estado de la Unión anuncia una nueva etapa de apoyo y fomento de las estaciones no comerciales, siguiendo las recomendaciones de la Comisión Carnegie.

²⁵ Cfr. SCHRAMM, Wilbur et al., *The People Look at Educational Television*, Stanford University Press, 1963.

²⁶ SCHILLER, Herbert I., *Cultura S.A. La apropiación corporativa de la expresión pública*, Universidad de Guadalajara, México, 1993, p.71.

Constituida a iniciativa de la corporación del mismo nombre, en enero de 1967, la Comisión Nacional para la Televisión Educativa dio a conocer doce recomendaciones inspiradas en un estudio previo, en las que solicitaban el establecimiento de una corporación de televisión pública como servicio nacional de televisión educativa, con el fin de resolver las dificultades de financiación y competencia que venían arrastrando este tipo de emisoras desde finales de los años cincuenta. En las propuestas publicadas por el citado informe, se proponían:

1.- El apoyo financiero a nivel federal, estatal y local de las estaciones individuales de televisión educativa para que puedan mejorar sus instalaciones.

2.- La creación por el Congreso de una Corporación para la Televisión Pública no gubernamental y sin ánimo de lucro, encargada de recibir y administrar los fondos gubernamentales y privados que extiendan y mejoren la programación de la televisión no comercial²⁷.

3.- La creación de al menos dos centros nacionales de producción, con libertad para establecer contratos con productoras independientes para la preparación de programas destinados a las estaciones de televisión educativa.

4.- La interconexión en vivo de la red pública por medios convencionales promoviendo su acceso a las comunicaciones por satélite.

5.- Y el apoyo a los organismos educacionales federales, locales y privados para que patrocinen amplios e innovadores estudios destinados a lograr una mejor comprensión del uso de la televisión en la educación formal e informal.

²⁷ De esta forma, se solventaría el problema de la falta de competencia con las grandes networks comerciales, desbloqueando a la vez la situación de marginalidad en la que hasta la fecha permanecían estancadas.

Meses más tarde, la administración Johnson se haría eco de las doce recomendaciones hechas por la Comisión a través de la Public Broadcasting Act, con el objetivo declarado de ampliar el programa de subvenciones para la construcción de emisoras de televisión y radio educativas; establecer, en segundo término, la citada corporación pública para surtir de programas y financiación a las emisoras no comerciales; y, por último, autorizar un estudio de las estaciones educativas en relación con todo el sistema de difusión informativa²⁸. En agosto de este mismo año, el presidente Johnson nombra el Comité de Política en la Esfera de las Comunicaciones para la redacción de una serie de propuestas con vistas a utilizar los satélites de comunicación para las necesidades de la política estatal, situando curiosamente al frente de esta iniciativa a E.Rostow.

De esta forma quedaba inaugurada una nueva era en la experiencia pedagógica de los medios, planteándose por primera vez la necesidad de políticas públicas de comunicación en el desarrollo y mejora de la enseñanza formal y no formal, lo que sin duda significa un importante cambio de matiz de cara a la introducción a futuro de un enfoque del problema de la comunicación y la educación cualitativamente nuevo con dimensiones incluso de alcance internacional.

En este contexto, las grandes compañías de comunicación estadounidenses inician su intento de penetración en el campo educativo, en busca de una mayor explotación de nuevos productos culturales. Así, General Electric, tras asociarse en 1969 con Time-Life, crea la división General Learning Corporation, con el objetivo de duplicar su participación en el mercado de la enseñanza superior ante la incipiente realidad de la "explosión educativa". Esta alianza será, de hecho, una de las principales estrategias económicas para la introducción en las escuelas de los modernos equipos electrónicos. CBS, por su parte, consciente de que en ningún otro campo como en la educación son tan

²⁸ La traducción en castellano de las recomendaciones de la Comisión y la Ley de Emisiones Públicas, de 1967, se pueden encontrar en KOENIG/HILL, op. cit., pp. 343-350.

notables los cambios en la demanda en cifras superiores al billón de dólares, proyecta una ambiciosa expansión en el mercado adquiriendo empresas editoriales, colegios y escuelas juveniles, gracias al apoyo del Gobierno ante el incremento de sus inversiones en materia de investigación educativa. La división internacional de educación propiedad de CBS exhibirá un ávido y lucrativo interés por la evolucionada situación del mercado educativo mediante el desarrollo de distintas estrategias. A través, por ejemplo, de Bailey Film Associates Educational Media Division, CBS se erigirá en una de las mayores productoras norteamericanas de cine educativo que alimente la red pública de estaciones culturales, a la vez que se situaba a la cabeza de las empresas de investigación y desarrollo en nuevas tecnologías de la información, merced al apoyo de grandes contratos y subvenciones estatales garantizadas por el gobierno. Por las mismas fechas, en 1971, la joven industria del videocassette discutía en Europa la posibilidad de introducirse en el área educativa mediante mecanismos de vinculación con los centros de enseñanza universitaria. "De acertar en esta colonización, lograrían a la vez la fusión de dos áreas que en la división social del trabajo imperialista están todavía divorciadas formalmente: educación formal y educación informal. Los conocimientos de las élites pasarían a integrar la cultura de masa que dejaría así de ser una vulgarización de los conocimientos de los sabios"²⁹. RCA, por ejemplo, para explotar la revolución de la información en el ámbito educativo buscará orientarse a la fabricación de tecnología electrónica y recursos técnicos y programáticos de enseñanza no formal, al objeto de lograr un relativo monopolio sobre la demanda del gobierno, poniendo a su disposición nuevos recursos audiovisuales para la enseñanza de la nueva sociedad. La industria editorial experimentará, por las mismas fechas, un amplio proceso de concentración que la dotará de poder suficiente para imponer las condiciones de su oferta a los respectivos ministros de educación. Aunque este campo del sector comunicativo no ha sido lo suficientemente analizado, tal y como

²⁹ MATTELART, Armand, *Agresión desde el espacio. Cultura y napalm en la era de los satélites*, Siglo XXI, México, 1980, p.44.

comenta Mattelart, la transnacionalización económica ilustra cómo la ideología de la metrópoli colonizará de nuevo las conciencias culturales de las nuevas generaciones en el Tercer Mundo mediante el control de la producción y distribución de la industria editorial.

En estos años, las estrategias de inversión en el sector educativo reflejan una nueva fase en el proceso de concentración de la industria cultural estadounidense. Naturalmente, el desarrollo de la Ley de Emisiones Públicas fue todo un éxito. El volumen de producción propia y nacional de las estaciones educativas llegó a incrementarse más del doble de la programación anterior. Dos años después, en 1969, Joan Cooney presentaba públicamente la serie infantil "Sesame Street", todo un ejemplo bastante ilustrativo de lo que debería ser la nueva pedagogía de consumo.

3. Cultura de masas y educación infantil.

Frente a la exportación de valores ideológicos que hasta la fecha había dominado el comercio Disney, Barrio Sésamo se caracteriza por lo que Armand Mattelart califica como agresión planificada: es decir, a partir de este proyecto, la producción de valores y normas sociales de consumo habitual en las industrias de la comunicación y la cultura comenzará a fundamentarse en la investigación de equipos pluridisciplinarios, según las exigencias pragmáticas propias de un discurso mercantil.

Barrio Sésamo constituye "la primera acción educativa que encauzó la relación entre educación/cultura masiva/tecnología hacia un mercado industrial"³⁰, instrumentalizando la investigación científica al servicio de una enseñanza preescolar programada en forma de "pedagogía del placer"³¹. La televisión

³⁰ MATTELART, Michèle, Educación, televisión y cultura masiva, Comunicación y Cultura, número 12, UAM-X, México, 1984, p.101.

³¹ QUIROZ, María Teresa, Todas las voces. Comunicación y educación en el Perú, Universidad de Lima, 1993, p.34.

educativa introducía, de este modo, en los modelos de transmisión cultural una forma de comunicación basada en el principio de "aprender riendo". "La revolución de la televisión en su modelo Sesame Street sustituye la clásica cultura de masa que elabora modelos de tiempo libre improductivo para que su consumidor produzca más en la fábrica, por una educación de masa que confecciona modelos pedagógicos de tiempo libre productivo, siempre para un mayor rendimiento en la industria del patrón"³².

Se trataba de transmitir un programa diario que compatibilizara el desarrollo intelectual y cultural de los niños en edad preescolar, adiestrándoles en la adquisición de funciones y actitudes cognitivas favorables a su posterior integración en el sistema educativo, junto con la norma lúdica de esparcimiento propia de la cultura de masas. Incluso para la UNESCO, cautivada por el proyecto de teleeducación audiovisual, el programa sólo pretendía enseñar a los niños el abecedario, los números y los elementos básicos de aritmética, a fin de ampliar su vocabulario y estimular la capacidad de razonamiento inductivo. La prestigiosa institución dependiente de las Naciones Unidas defenderá la difusión de Barrio Sésamo amparada en el positivo carácter educativo de la serie en contraste con la naturaleza deformadora de la programación convencional:

"A diferencia de los programas repletos de violencia que habitualmente se ofrecen a los telespectadores jóvenes de tantos países, la emisión de Sesame Street está llena de ingenio y humor, carece del menor asomo de agresividad y trata de inculcar la idea positiva de que ningún problema puede ser resuelto sin cooperación"³³.

El apoyo explícito a la serie por parte de la UNESCO obvió, de manera general, aquellos elementos relacionados con el fomento de la pasividad, el consumismo y la aceptación acrítica de las normas de aprendizaje, que vinculaba tal modelo de enseñanza televisiva con el proyecto de los países industrializados para establecer un mercado económico y lazos culturales con las antiguas colonias. Si se estudiaba el modelo

³² MATTELART, A., *El imperialismo en busca de la contrarrevolución cultural*, en Comunicación y Cultura, número 1, UAM-X, México, 1986, p.188.

³³ "El Correo de la Unesco", París, febrero de 1971, p.9.

educativo en el que se fundamentara desde un principio esta exitosa serie, la supuesta neutralidad aséptica del programa quedaba claramente en entredicho. En su intento de hacer compatibles la educación y el entretenimiento, los investigadores del taller de televisión infantil figuraron un tipo ideal de niño, totalmente receptivo, cuyo aprendizaje mecánico se basara en la repetición y memorización carentes de reflexividad, siguiendo la teoría de los reflejos condicionados. A partir de los logros que llegó a evaluar el equipo Sésamo, la filosofía conductista -el positivismo- dará forma a la experiencia educativa de posteriores proyectos de educación con los medios, incluso, como luego veremos, hasta la alfabetización informática en los años setenta y ochenta.

Dos son las críticas fundamentales de la que será objeto el programa Barrio Sésamo respecto a su concepción educativa. Por un lado, las críticas peruanas al modelo del Taller de Televisión Infantil irían orientadas a denunciar un sistema de aprendizaje escindido, integrado por elementos audiovisuales que inducen al niño a tener un concepto del orden totalmente rígido, invariable y absoluto. Por otra parte, algunos investigadores señalarán que Barrio Sésamo comparte "un concepto de la participación apoyada en el verticalismo dirigente. Las personas mayores piden siempre, en el programa, la colaboración de los niños y les enseñan a realizar trabajos, ofreciéndoles normas y maneras no sólo preconcebidas, sino impuestas"³⁴. Así, en el marco de una ideología tecnocrática, la investigación previa a la producción de la serie, al tratar de cautivar como objetivo la atención del niño a través de las técnicas de manipulación de la publicidad y de la cultura de masas, legitima las prácticas de instrucción educativa perpetuando, a cambio, el estatuto de consumidor pasivo de la cultura según un proceso vertical de comunicación.

Recurriendo, por tanto, al formato y parámetros de la televisión comercial, Barrio Sésamo surge con la intención de

³⁴ PÉREZ BARRETO, Samuel, *El caso Plaza Sésamo en Perú*, en VV.AA., *Imperialismo y medios masivos de comunicación*, Ediciones Quinto Sol, México, s/f, p.147.

contribuir a la creación de un modelo televisivo diferente, merced a la utilización del medio como instrumento educativo:

"En él se combinaban las técnicas propias para la retención de la atención (por ejemplo, movimiento rápido, humor, payasada y dibujos animados) con un programa educativo cuidadosamente planificado y destinado a fomentar capacidades tales como el reconocimiento de las letras del alfabeto, reconocimiento de los números comprendidos entre el 1 y el 10, posibilidad de contar, vocabulario y otros conocimientos similares. Debido a la especificación con que se formularon estos objetivos, no sólo fue posible la evaluación de la efectividad educativa del programa sino que ésta formó parte, además, de los planes generales del mismo"³⁵.

En este sentido, resulta cuando menos emblemático analizar cómo la investigación administrativa en materia de comunicación ayudó, desde el paradigma conductista, a producir una red de televisión educativa frente a la lógica del discurso oligopólico de las industrias culturales. En el estrechamiento de las relaciones triangulares establecidas por el gobierno con las corporaciones privadas y la investigación comunicativa para el desarrollo de los sistemas de teleducación, Barrio Sésamo inaugura un nuevo modo de hacer series televisivas al calor de la nueva ideología publicitaria, que finalmente penetrará el modelo de organización de la comunicación educativa para reestructurar su discurso de la mano de una concepción pseudomodernizadora. De ahí el significativo apoyo mostrado por las fundaciones y empresas privadas.

El negocio de la educación estuvo detrás desde un principio en la distribución comercial de la serie hacia América Latina, primero, y después hacia Europa. Como señala A. Mattlelart, la exportación de Barrio Sésamo buscaba garantizar la financiación de la reforma tecnológica y educativa de EE.UU. Compañías como RCA Time o Quaker Oats serán directamente beneficiadas en su política de expansión comercial. "La convergencia que se da a propósito de estas nuevas series televisivas, del gobierno norteamericano, de las fundaciones y de ciertas grandes corporaciones, ha originado un nuevo modo de concebir la participación de estos diferentes componentes del poder

³⁵ LIEBERT, Robert M.; NEALE, John M. y DAVIDSON, Emily S., *La TV y los niños*, Fontanella, Barcelona, 1976, p.179.

metropolitano en la educación"³⁶. Resulta significativo, a este respecto, que al frente del proyecto internacional del taller de televisión infantil, figure el ex jefe de los Cuerpos de Paz y miembro de la Agencia de Información de Estados Unidos (USIA)³⁷, que desarrollará a principios de los setenta un decisivo papel hegemónico en los diferentes programas de teleducación. Esta agencia estadounidense, siguiendo las orientaciones generales del Pentágono, se convertirá, de manera más o menos velada, en el principal distribuidor de nuevas series educativas en el subcontinente, llegando incluso a incursionar en la gestión y administración de las redes de bibliotecas públicas.

Directivos de las corporaciones privadas y responsables de la ofensiva ideológica en materia de educación audiovisual hacia los países del Tercer Mundo serán los que, alternativamente, ocupen responsabilidades en las redes de televisión educativa y en la corporación pública de televisión. Así por ejemplo, en la fecha en que se inicia la exportación de la serie a los países del Tercer Mundo, EE.UU. está representado en la O.E.A. por la cabeza visible de la multinacional Xerox, quien, participando también en el Comité Interamericano de la Alianza para el Progreso, pondrá en marcha una amplia red de copicentros gracias a la mediación del gobierno estadounidense a la hora de introducir sus productos tecnológicos en las administraciones públicas de los países latinoamericanos, además de las universidades y corporaciones privadas.

Xerox será justamente una de las principales empresas que invierta en la adaptación de "Sesame Street" al castellano y portugués, con el objetivo no declarado ni explícito de conquistar ambos mercados mediante la inestimable colaboración del Departamento de Estado. Como se puede observar, y como se comprobará en el siguiente epígrafe dedicado a la televisión educativa por satélite, "guerra" y "educación" estarán estrechamente ligados en el origen del financiamiento de los

³⁶ MATTELART, A., *El imperialismo...*, op.cit., p.169.

³⁷ Sobre el papel de la agencia informativa estadounidense y la labor cultural de los boinas verdes de papel vease el número especial de la revista Comunicación y Cultura, número 3, México, 1986.

primeros programas teleducativos, paralelamente al desarrollo de la industria de las relaciones públicas y la expansión y liberalización comercial.

Un somero análisis mostraría, por otra parte, que las dos principales fundaciones participantes en la mayoría de las producciones teleducativas gozaban del asesoramiento y credenciales de importantes cargos de la Administración y del ejército. En la junta directiva de la Fundación Ford, aparecen por estas fechas como cabezas visibles entre otros, Mc Georger Bundy, asesor del presidente Kennedy en materia de seguridad nacional y destacado paladín de la fracasada invasión de Bahía de Cochinos; Robert McNamara, por entonces presidente del Banco Mundial, y el director de la compañía Levi Strauss, además de algunos destacados altos cargos del Estado y de las multinaciones estadounidenses. Por su parte, la Fundación Rockefeller desempeñará un papel activo en la política exterior impulsando distintos proyectos desarrollistas en el Tercer Mundo a partir de la Revolución Verde y las políticas malthusianas de control de la natalidad y gestión demográfica en los años sesenta. Su campo de acción, paradójicamente, se orientará en el inicio de los setenta al estudio de la educación y desarrollo infantil, priorizando las experiencias educativas de los niños de las minorías étnicas en materia audiovisual³⁸.

³⁸ Según Mattelart, "las mismas tendencias fundamentales vuelven a repetirse en los consejos de las fundaciones educacionales y en los comités directivos de las empresas Rockefeller y Ford. Así, en el círculo de los Rockefeller se cuentan personajes de The New York Times, de Newsweek y del Miami Herald. Por ejemplo, ahí está George Beebe, editor principal del Miami Herald (de la cadena Knight), el diario que cubre en forma más completa la información sobre los países latinoamericanos en EE.UU. y director de la Sociedad Interamericana de Prensa (SIP). Convive en el medio Rockefeller con el General Robert W. Porter, que hasta 1969 ha comandado las tropas US que actúan en América Latina. Bajo sus órdenes estaban las Special Forces (con base en la zona del canal de Panamá), dedicadas a las operaciones de contrainsurgencia. Porter dirigió la campaña contra las guerrillas del Che en Bolivia. El mismo fenómeno se presenta en la Fundación Ford que además de Robert Mc Namara, tenía, en 1968, en la lista de sus directores a Rowell Gilpatric, quien simultáneamente ocupaba el puesto de director de la RCA y era el subdirector de Defensa en el momento del escándalo del F-111 y había sido anteriormente el consejero legal de la General Dynamic". Cfr. MATTELART, A., *Agresión desde el espacio. Cultura y napalm en la era de los satélites*, Siglo XXI, México, 1980, p.96.

Como sostiene Michèle Mattelart, la crisis de la educación motiva a las fundaciones privadas promotoras del proyecto a reinyectar la nueva norma de consumo en el campo pedagógico, impelidas por la necesidad de legitimar el Estado en la alternativa de la distracción y la instrucción:

"El objetivo central del programa Plaza Sésamo fue suplir las extremas diferencias en la sociedad norteamericana entre los educandos americanos y los de las minorías étnicas a través de un programa de televisión que busca llenar estos vacíos y contribuir así con los intereses de integración nacional"³⁹.

De este modo, la desigual distribución del capital cultural entre los niños estadounidenses, que con el trasfondo de una crisis general del sistema de socialización cuestionaba la capacidad misma de la escuela, era resuelta de manera eficaz y planificada mediante el acceso prematuro del niño al aprendizaje de los códigos culturales, transmitidos por la única institución mediadora accesible en igualdad de condiciones, y a bajo coste, para todas las clases sociales. Como detalla Mielke, desde la concepción inicial del proyecto, Barrio Sésamo fue concebido por sus fundadores como un programa educativo para preescolares, orientado a suplir determinadas necesidades y/o carencias formativas que, a largo plazo, incidían en la desigualdad social, mediante el uso pedagógico de la televisión en el marco de una política "democratizadora" de oportunidades, dirigida a aquellos sectores hasta entonces totalmente excluidos del acceso a una educación en condiciones de igualdad⁴⁰. Por la misma razón, cuando se exporte la serie, los patrocinadores asignarán a Barrio Sésamo la capacidad de cumplir las finalidades de la agenda oculta en las relaciones internacionales estadounidenses, en el sentido de garantizar al niño latinoamericano -a la infancia del Tercer Mundo, en general- el que se despoje de los condicionamientos que determinan su complejo de inferioridad adoptando la modernidad y madurez de los niños norteamericanos.

³⁹ QUIROZ, op. cit., p.36.

⁴⁰ MIELKE, Keith W., "Sesame Street" and children in poverty, Media Studies Journal, Vol.8, número 4, otoño 1994.

Si la televisión podía ser un poderoso instrumento para mejorar las imágenes percibidas por los niños sobre los grupos que constituyen toda sociedad pluralista⁴¹, también era factible compensar los graves desniveles formativos que la escuela no podía resolver, recurriendo a las potencialidades pedagógicas de los medios de comunicación. Aunque ese interés por conectar el mundo infantil con los estímulos de la sociedad de consumo acabará repercutiendo en la integración dominante de la cultura transnacional de manera homogénea y desequilibrada -esto es, manteniendo en realidad los focos de conflicto, las desigualdades y las diferencias-, en virtud de los principios definidos por las mayorías blancas, en detrimento de otros grupos y minorías étnicas, a las que en un principio se pretendía ayudar en los procesos de integración de la televisión educativa⁴².

Lo que resulta cuando menos paradójico es que, a pesar de los resultados latentes no observados, Barrio Sésamo será la primera gran serie infantil que evalúe sus efectos sobre este segmento de público, eliminando, claro está, cualquier posible reflexión sobre la influencia de los formatos y las técnicas audiovisuales en la percepción y educación infantil, y toda referencia al análisis de contenido sobre el marco social representado por los personajes del programa, para centrarse únicamente en cuatro aspectos fundamentales, tal y como ha subrayado Armand Mattelart⁴³:

1ª) Nivel comparativo de aprendizaje entre los niños que ven el programa y aquellos que no se han expuesto a los contenidos difundidos por Barrio Sésamo.

2ª) Estudio de los factores que condicionan un mayor aprendizaje entre los sectores del público infantil que han

⁴¹ Cfr. Barrio Sésamo y los niños en situación de desventaja en P. Marks Greenfield, *El niño y los medios de comunicación*, Morata, Madrid, 1985, pp.94-96.

⁴² QUIROZ, op. cit., p.36.

⁴³ MATTELART, A., *El imperialismo....*, op.cit., p.185.

demostrado un nivel de conocimiento mas avanzado en su contacto con el programa.

3º) Evaluación de los efectos de la serie por subgrupos de niños según variables de edad, clase y etnia de pertenencia.

4º) Por último, análisis de los elementos técnicos del programa que captan mejor el interés facilitando un mayor aprendizaje por el público⁴⁴.

Barrio Sésamo, y el proyecto de televisión educativa que representa, significó el triunfo de una concepción instrumental de la ciencia y la tecnología, en la que por primera vez las estructuras de producción cultural se plantearon seriamente la industrialización masiva de un nuevo sector que, por un lado, garantizará la resolución de los problemas de hegemonía en el ámbito nacional y, por el otro, retribuirá al mismo tiempo suculentos beneficios, vía exportaciones, en el aprovechamiento

⁴⁴ Sobre el planteamiento, estructura y evaluación del programa Barrio Sésamo existe una amplia y abundante bibliografía. Aparte de los ya citados, cabe hacer referencia a los siguientes trabajos: S. Ball y G.A. Bogatz, *The First Year of Sesame Street: An evaluation*, The Educational Testing Service, Princeton, 1970; S. Ball y G.A. Bogatz, *The second year of Sesame Street: A continuig evaluation*, The Educacional Testing Service, Princeton, 1972; N. Sproull, *Visual Attention, Modeling Behaviors and Other Verbal and Nonverbal Meta-Communication of Prekindergarten Children Viewing Sesame Street*, American Educational Research Journal, número 10, 1973; G.S. Lesser, *Children and Television: Lessons from Sesame Street*, Randoms House, Nueva York, 1974; E. L. Palmer, *A Pedagogical Analysis of Recurrent Formats on Sesame Street and The Electric Company*, National Association of Educational Broadcasters, Washington, 1978; E. Araujo, *Investigavción sobre televisión infantil. Abrete Sésamo*, Infancia y Aprendizaje, núm. 2, 1978, pp.55-67; S.Guskin, W. Morgan, M. Charkes y T. Peel. *The Effects of Sesame Street Segments about Deafness and Signing on Four o Five Year Old's Understandings and Attitudes*, Children's Television Workshop, Nueva York, 1979; T.D. Cook, M. Appleton, R.F. Conner, A. Shaffer, G. Tamkin y S.J. Weber, *Sesame Street Revisited*, Russell Sage, Nueva York, 1975. Respecto a las investigaciones más recientes de la escuela norteamericana sobre la recepción televisiva por el público infantil, que continúan la línea de estudios abierta por Children Television Workshop sobre las mediaciones pedagógicas de la televisión, ver M.Rice y L. Woodsmall, *Lessons from Television: Children's Word Learning from viewing*, Child Development, número 59, 1988; D.R. Anderson, E.P. Lorch, D.E. Fied, P.A. Collings y G. Nathen, *Television At Home: Age Trends in visual Attention and Time with TV*, Child Development, número 57, 1988. Conviene también revisar MIELKE, Keith W., *Sesame Street and Children in Poverty*, Media Studies Journal, Vol.8, número 4, otoño 1994.

de las sinergias productivas entre la administración pública y los sectores privados.

El proyecto "Educom" significa, en realidad, la culminación del desarrollo expansivo de la industria cultural dentro del ámbito pedagógico. Mediante la alianza del gobierno con la iniciativa privada, las grandes fundaciones y las universidades, EE.UU. se sitúa a la cabeza de los países productores de software educativo, que más tarde comercializará para la programación de los canales de teleducación. Las grandes compañías de componentes electrónicos y de tecnologías espaciales ampliaron de este modo su campo de actividades económicas absorbiendo, tal y como indica Eudes, las firmas especializadas o creando sus propias secciones de producción pedagógica.

Los objetivos de "nacionalización de la ideología imperialista" y de socialización de las minorías marginadas en el interior de EE.UU. y en los países subdesarrollados son objetivos fijados en la agenda por los productores de Barrio Sésamo en un contexto de reordenación internacional del conjunto de las comunicaciones. El proyecto de expansión de esta serie en los países del Tercer Mundo obedece, según indica A. Mattelart, a una racionalización táctica de las fuerzas políticas y culturales del imperialismo, concretizable en tres tipos distintos de medidas:

1º) La retirada progresiva de las cadenas norteamericanas respecto a la propiedad de los medios en el subcontinente latinoamericano.

2º) La exportación e inversión en contenidos educativos de las empresas multimedia estadounidenses con una doble finalidad:

a) Satisfacer la demanda de servicios ocasionada por las demandas sociales derivadas de la explosión demográfica.

b) Ampliar la participación en el crecimiento del mercado de mercancías para el tiempo libre.

3º) La reorganización de las inversiones dirigida al reforzamiento de la línea educacional para explotar las nuevas tecnologías de comunicación masiva, por ejemplo, monopolizando el sistema de satélites educativos en Brasil, como en el caso de General Electric⁴⁵.

Mientras que, por otra parte, el discurso de empresarios, ingenieros, profesionales de la comunicación y educadores, asignaba a los medios audiovisuales una nueva función legitimadora del Estado ampliado. No se trataba sólo de una gran campaña de marketing de los fabricantes de productos electrónicos o de programas divulgativos. "Las nuevas series teleducativas como Sesame Street y The Electric Company, presentes en la mayoría de las pantallas chicas de los países capitalistas, son paradigmas de esta transferencia de la norma del medio masivo en la pedagogía de masas que toma el vector audiovisual. El atractivo (appeal) publicitario, fundamento de la legalidad de los medios de comunicación de masas, sirve de vehículo a los esquemas educativos propuestos al público infantil"⁴⁶. Bajo el manto progresista de la renovación pedagógica propiciada por los modernos medios de comunicación, la serie Barrio Sésamo repetía los esquemas didácticos del tradicional modelo de enseñanza, reforzando los mecanismos disciplinarios de la escuela mediante castigos y recompensas en una cubierta científica y moderna. Para la década de los setenta, la comunicación audiovisual representaba un nuevo proyecto político mediante el cual se pretendía eliminar una serie de contradicciones como la crisis de la escuela o la anomia social, entre otros problemas, garantizando así la integración positivamente socializadora de conductas indeseables o desviadas⁴⁷.

⁴⁵ MATTELART, A., *El imperialismo...*, op.cit., pp.175 y 176.

⁴⁶ MATTELART, Armand y Michèle, *Los medios de comunicación en tiempos de crisis*, Siglo XXI, México, 1981, p.68.

⁴⁷ FLICHY, P., op. cit., p.12.

4. Satélites artificiales y neocolonialismo educativo.

Si a finales de la década de los sesenta la Children's Television Workshop consigue con Sesame Street la transnacionalización cultural antes iniciada con menor éxito por series como Playschool de la BBC, a principios de los setenta la producción de programas como The Electric Company (1971) accede al mercado audiovisual en un contexto de asimilación generalizada por el público infantil del nuevo formato de la televisión educativa, que en esta década además encuentra nuevas posibilidades tecnológicas gracias al incipiente desarrollo de los satélites artificiales de comunicación.

Durante la década de los sesenta, diversos proyectos de teleducación vía satélite ya habían demostrado la utilidad y el bajo costo en las transmisiones aeroespaciales de la televisión educativa, frente a la construcción de las tradicionales estaciones terrestres. El uso de los sistemas de satélite en la educación fue contemplada desde un principio para resolver las grandes carencias educativas de los países en vías de desarrollo. El modo de inserción estadounidense de la tecnología de satélites es demostrativo de cómo la industria de telecomunicaciones recurrió al campo cultural de la educación mediante una alianza entre las corporaciones privadas y el aparato del Estado, con el fin de garantizar así, en términos económicos, la expansión transnacional del capital:

"La historia de esta estrecha cooperación entre el organismo estatal y las firmas aeroespaciales y electrónicas, permite adivinar cómo en una relación dialéctica las empresas de la industria más desarrollada constituyen un factor de presión sobre el antiguo aparato burocrático del Estado imperialista y lo obligan a adoptar su criterio de modernización, y cómo esas empresas son llamadas a ejercer oficialmente funciones que pertenecían antes exclusivamente a las instituciones gubernamentales (...) El desagüe de tecnologías de defensa y del espacio al dominio civil tiende a precipitar la apertura del aparato de Estado a los propietarios de la alta tecnología convertidos en planificadores sociales. Hecho que se puede comprobar cuando se percibe la importancia creciente de las firmas transnacionales en el campo de la educación"⁴⁸.

⁴⁸ MATTELART, Armand, *Otra ofensiva de las transnacionales: las nuevas tecnologías de comunicación*, en VV.AA., *La información en el nuevo orden internacional*, ILET, México, 1977, pp.110 y 111.

En este contexto, la extensión de la red mundial de telecomunicaciones se integrará a los planes de asistencia técnica hacia los países del Tercer Mundo. Con la justificación de un rol público ampliado por los esfuerzos latinoamericanos de desarrollo, el gobierno estadounidense tomará la iniciativa en la aplicación de las políticas de comunicación educativa para el subcontinente, explotando productivamente a posteriori los frutos de la rápida expansión transnacional. La retórica de la Alianza para el Progreso, bajo el aspecto de un programa y objetivos de contenido modernizador, fue utilizada por el capital norteamericano para coordinar sus políticas de seguridad e inversiones en la región, con vistas a un mayor reforzamiento del dominio económico estadounidense sobre los recursos y políticas de los países del hemisferio. La planificación estatal en las naciones latinoamericanas se justificaba como condición para la reproductibilidad del capital monopolista. En este contexto, "algunos de los objetivos de servicio público de los años veinte y treinta, como la utilización de la radio en los ámbitos de la educación y la cultura, volvieron a emerger en los programas de la Alianza. Esta vez se ponía énfasis en las modernas tecnologías de comunicación (...) Esos programas invirtieron sumas enormes en equipos y proyectos de comunicación para utilizar la radio, la televisión y otros medios en el desarrollo sanitario, educativo y agrario"⁴⁹. En un clima prebélico característico de la Guerra Fría, la Alianza para el Progreso recurrirá a la comunicación educativa al servicio del desarrollo a partir de una premisa elemental. Si la pobreza y la ignorancia es el origen de los movimientos revolucionarios y caldo de cultivo para la "demagogia comunista", el desarrollo educativo es una condición necesaria para un genuino cambio social. "Así, la Alianza para el Progreso tiene como meta principal la manufactura de contento social a través de niveles más altos de logro educacional"⁵⁰. No obstante, la Alianza para el Progreso instrumentalizaría paradójicamente la teleducación

⁴⁹ FOX, Elizabeth (Ed.), *Medios de comunicación y política en América Latina*, Gustavo Gili, Barcelona, 1989, p.33.

⁵⁰ LOUIR HOROWITZ, Irving, *Dilemas y decisiones en el desarrollo social*, en VV.AA., *La sociedad industrial contemporánea, Siglo XXI*, México, 1979, p.37.

dentro de un proyecto cívico basado en la utilización de las fuerzas armadas locales en proyectos útiles para la población local en todos los campos, tanto en la educación como en el adiestramiento, las obras públicas y todos los demás sectores que contribuyen al desarrollo económico y social, para la mejora de las relaciones de las fuerzas armadas con la población civil. Esta propuesta de acción cívica, encabezada por las fuerzas militares con asesoramiento y apoyo del Pentágono, sería, por otra parte, el primer antecedente de la doctrina de seguridad nacional que, importada de la teoría realista en materia de relaciones internacionales, acabará siendo objeto de los discursos ideológicos en los que se sustentarán los regímenes militares, principalmente en América Latina. Entre 1967 y 1972, Washington elaboró un programa antinsurreccional por un valor de quinientos millones de dólares, en el que el Departamento de Defensa contemplaba la instalación de numerosos satélites de telecomunicaciones en Vietnam, Filipinas y Etiopía, entre otros muchos países.

A nivel oficial, los efectos previsibles deseados para el fomento del desarrollo cultural de las poblaciones receptoras se definía a dos niveles, destacando la virtud de la nueva tecnología de la comunicación. Los responsables de estos programas vía satélite insistirán en que la educación transfronteriza "no sólo puede empezar a dar servicios más rápidamente, atacando así de raíz el aspecto cuantitativo del problema, sino que al mismo tiempo puede conseguir un cambio en la calidad de la educación al poner al alcance de todos la mejor enseñanza de que se dispone"⁵¹.

Ahora bien, el desarrollo de los sistemas transnacionales de comunicación espacial y su instrumentalización educativa se desarrolló a partir de tres factores que determinaron, según Ploman, el curso que habría de tomar posteriormente la política de transferencias tecnológicas:

⁵¹ PLOMAN, Edwar, *Satélites de comunicación*, Gustavo Gili, Barcelona, 1985, p.144.

1º) La existencia de un mercado comercial de satélites de comunicación abría la puerta a procesos de liberalización comercial, en el que a priori EE.UU. ya se reconocía como un claro vencedor.

2º) La ventajosa posición económica y la primacía política del gobierno estadounidense garantizó, desde un principio, su control sobre este succulento sector industrial desde el lanzamiento y puesta en órbita de los primeros satélites operativos.

3º) La aplicación de los resultados de las investigaciones y experiencias patrocinados por parte de la Casa Blanca y del sector privado, de cara a su explotación a largo plazo en actividades lucrativas, completaba el positivo horizonte de la industria electrónica nacional en sus estrategias de expansión hacia el exterior, debido a una clara distancia ventajosa respecto al resto de países.

De hecho, la viabilidad de la economía estadounidense comenzará, a partir de esta época, a depender de las transmisiones efectuadas por sus empresas privadas, que, en un contexto de desordenada expansión de la producción de mercancías y de crecimiento de la demanda externa, encuentra en las comunicaciones un fuerte soporte para su internacionalización económica.

En este marco, la propia UNESCO en su XI Conferencia General celebrada en París (1960) defendió la necesidad de avanzar en las investigaciones sobre las comunicaciones espaciales, con el fin de su utilización en favor de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación. Una propuesta hecha posteriormente con la advertencia previa del peligroso curso que adquiriría este tipo de comunicaciones, ante la ausencia de normas de derecho internacional que defendieran las culturas autóctonas de la invasión masiva de programas foráneos. No obstante, como apunta Quirós, "las recomendaciones de la UNESCO terminaron por significar la consagración de los débiles recursos de los países del Tercer Mundo al desarrollo de

medios electrónicos, lo que a corto plazo trajo aparejada una fuerte demanda de aparatos técnicos y productos culturales hacia los países centrales, en tanto que únicos con posibilidades de atender esa demanda, y de forma especial hacia los Estados Unidos⁵². Durante esta época, la preeminencia de los expertos estadounidenses y su teoría de la libre circulación, consagrada en la Conferencia de Ginebra, fue asumida acríticamente por la UNESCO, incorporando como libros de cabecera las investigaciones del MIT y la Universidad de Columbia en materia de expansión de los mass media y de los métodos de educación norteamericanos al servicio del desarrollo:

"Desde el punto de vista de la comunicación internacional, parece evidente que uno de los primeros y principales cometidos encomendados a la Unesco por el sistema mundial de las Naciones Unidas fue la promoción de la libre circulación de la información. Definida la libertad de información básicamente como libertad de circulación, la Unesco se dispuso desde los primeros años a estudiar el estado de los circuitos de comunicación en el mundo, y a operar en el sentido de ofrecer al sistema mundial instrumentos de conocimiento y de acción en este ámbito, perfectamente acordes con los intereses generales de control de los centros metropolitanos sobre las periferias emergentes"⁵³.

Lerner, Pye y Schramm serán los autores de referencia en las estrategias de comunicación educativa hacia los países del Sur. El modelo de desarrollo será, sin embargo, definido a partir de los intereses occidentales. Así, por ejemplo, Lerner vislumbraba el surgimiento del Tercer Mundo, a partir de un programa basado en la introducción del mercado en los antiguos países coloniales:

"Bajo las nuevas condiciones de globalismo, (la información) reemplaza casi por completo las medidas coercitivas mediante las cuales los territorios coloniales fueron adquiridas y conservadas... La transmisión persuasiva del conocimiento es el paradigma moderno de la comunicación internacional"⁵⁴.

En el paso de un modelo coercitivo a un modelo basado en la comunicación, las relaciones internacionales exigían, según

⁵² QUIROS, Fernando, *Introducción a la estructura real de la información*, EUDEMA, Madrid, 1988, p.65.

⁵³ GIFREU, Josep, *El debate internacional de la comunicación*, Ariel, Barcelona, 1986, p.34.

⁵⁴ SCHILLER, Herbert I., *Cultura S.A.. La apropiación corporativa de la expresión pública*, Universidad de Guadalajara, México, 1993, p.188.

estos investigadores estadounidenses, el concurso normalizador de las industrias culturales. Los reportes de la UNESCO, escritos por los expertos norteamericanos en comunicación, coincidirán en otorgar un papel predominante a los medios masivos en el proceso de modernización:

"Durante ese periodo, la UNESCO adoptó, a instancias de Estados Unidos, un principio subyacente y ennoblecedor de la expansión de las industrias culturales norteamericanas. Se trata de la doctrina del libre flujo de la información. Poco excepcional, e incluso altamente deseable como estándar abstracto, en la práctica la idea del libre flujo daba luz verde a la penetración global de los productos de los conglomerados norteamericanos culturales e informativos"⁵⁵.

Entre 1960 y 1972, los programas aprobados por la Unesco se centran en la planificación de la enseñanza, a raíz de la campaña del ECOSOC, utilizando los medios de comunicación social en aquellas áreas más subdesarrolladas de los países del Tercer Mundo⁵⁶. Esta "extensión tecnológica del conocimiento" instrumentalizó la educación transfronteriza al servicio de la seguridad nacional estadounidense en las relaciones internacionales, concibiendo la comunicación educativa como un

⁵⁵ Ibid., p.191.

⁵⁶ Hasta mediados los años ochenta, son más de 23 los programas internacionales de la Organización que utilizan los medios al servicio del desarrollo en áreas rurales o social y económicamente deprimidas. La importancia de los proyectos de la Unesco basados en la utilización de los mass media en la educación se eleva a casi un cincuenta por ciento de los estudios publicados en el mismo período en los sobre los problemas de información. Aparte de apoyar los acuerdos de Beirut y Florencia para facilitar el intercambio de programas audiovisuales y materiales educativos a nivel internacional, con el inicio de la década de los sesenta, la Unesco inicia la publicación de una serie de numerosos trabajos, cuyo común denominador es que siguen al pie de la letra las premisas epistemológicas de la mass communication research y la ideología del librecambismo aplicada al desarrollo a través de los modernos medios de comunicación. Como muestra de la producción teórica de la época se pueden consultar los siguientes documentos: *Mass media in the developing countries: a Unesco report to United Nations*, Unesco, París, 1961; *Les communications spatiales et les moyens de grande information*, Unesco, París, 1963; *La radiodiffusion au service du développement rural*, Unesco, París, 1966; *La radiodiffusion au service de l'éducation et du développement en Asie*, Unesco, París, 1967; *La télévision et l'éducation sociales des femmes*, Unesco, París, 1967; *New educational media in action: cases studies for planners*, Unesco, París, 1967; *L'information à l'ère spatiale. Le rôle des satellites de communication*, Unesco, París, 1968; *Satellites de télécommunications pour l'éducation, la science et la culture*, Unesco, París, 1968 y *L'emploi de la télévision pour la formation technique supérieure des salariés*, Unesco, París, 1969.

arma eficaz de propaganda en la nueva geometría de las naciones. El vínculo existente entre las ciencias de la comunicación y las estrategias militares del Pentágono será puesto en evidencia con motivo del ambicioso Plan Camelot, diseñado para frenar las alternativas de cambio político en el subcontinente latinoamericano, cuando, mediante la firma de un convenio con la Special Operations Research Office, prestigiosos investigadores estadounidenses participan en la elaboración de manuales de psicología militar, utilizados como guías de orientación en la política cultural del gobierno norteamericano hacia los países del Tercer Mundo⁵⁷. La denominada nueva "diplomacia pública" se define como el conjunto de métodos por el que tanto gobiernos como individuos y grupos privados influyen directa o indirectamente en las actitudes y opiniones públicas relacionadas con las decisiones de política exterior de otros gobiernos. La extensión de una densa red de comunicaciones desplaza la diplomacia tradicional por las estrategias publicitarias de persuasión en las relaciones internacionales. La apertura de fronteras nacionales y la exigencia de una política exterior en tiempo real exige, según Hoffman, una mejor comprensión del papel de las comunicaciones internacionales desde la ciencia de la conducta. "La tecnología de las comunicaciones ha revolucionado la práctica de la diplomacia. Los gobiernos siguen hablando con otros gobiernos, pero también hablan a los pueblos... y los escuchan. Tal como ha destacado James Reston, el mero hecho de que el presidente de un Estado formule una afirmación o lleve a cabo algún acto es noticia y afecta a la opinión pública en su patria y en el extranjero"⁵⁸. El uso de los medios de comunicación por EE.UU. buscaba proyectar a escala planetaria la imagen nacional y sus propios intereses estratégicos para afirmar un mayor consenso entre los países en torno a la legitimidad de su liderazgo. Las relaciones educativas y culturales pasaron así al primer plano de las relaciones internacionales. La educación y la cultura difundida a través de los medios se considerará a partir de entonces uno

⁵⁷ Cfr. SELSER, Gregorio, *El Pentágono y las técnicas sociológicas*, Igueú, Buenos Aires, 1966.

⁵⁸ HOFFMAN, Arthur S. (Comp.), *Las comunicaciones en la diplomacia moderna*, Dimalisa, México, 1976, p.14.

de los principales componentes de la política exterior. Charles Frankel, antiguo subsecretario de Estado para Asuntos Educativos, distingue tres grandes etapas en la historia del intercambio cultural:

1º) El intercambio cultural como simple subproducto del contacto humano fruto de la movilidad geográfica y el comercio.

2º) El intercambio cultural como triunfo o derrota de la cultura propia frente a culturas ajenas resultado de la guerra, el comercio y la expansión colonizadora.

3º) Y la etapa de revolución de las comunicaciones, en la que el intercambio y la dinámica informativa genera cambios en el pensamiento, el trabajo y las condiciones de vida de la población mundial.

Puesto que "la guerra empieza en el cerebro de los hombres", la seguridad nacional pasará a depender de la educación de los pueblos subdesarrollados, cuyas mentes "embotadas" reducen los motivos del conflicto internacional en virtud de estereotipos. El desarrollo y aplicación de la ciencia de las comunicaciones internacionales se fundará así en la comprensión de las psicologías nacionales comparativas de cara a la formación de políticas educativas que homogeneizarán actitudes y mentalidades culturales. "La contribución técnica de la ciencia psicológica se manifiesta en la identificación y descripción sistemáticas de las varias fuentes de errores de interpretación, y la comunicación de estas deducciones a las comunidades políticas interesadas, públicas o privadas"⁵⁹. Es decir, los problemas internacionales y/o las luchas de liberación nacional contra el imperialismo estadounidense se debían básicamente a problemas de comunicación, derivados de actitudes despectivas y suspicaces de uno de los bandos en cuanto a la cultura nacional del otro, por desconocimiento o falta de información. La comprensión de estilos nacionales

⁵⁹ WEDGE, Bryant, *Análisis de las comunicaciones y diplomacia total*, en Hoffman, op.cit., p.45.

específicos de percepción, razonamiento y acción, en la escena internacional, podría resolver el problema de los desequilibrios y la interdependencia global. Según los nuevos visionarios de la diplomacia total, la aplicación sistemática de los conceptos y métodos de las ciencias sociales y de la conducta, en combinación con un enfoque global de las comunicaciones internacionales, podía evolucionar rápidamente hasta formar una ciencia de solución de problemas en los análisis de comunicación intercultural para, contribuir, por ejemplo, al desarrollo de la planificación racional de la economía según los estrategias de la metrópoli. La importancia otorgada a la psicología respondía en parte al recelo de algunas instituciones como la Fundación Ford respecto a programas que se fundamentaran en el marco teórico de la sociología, debido a sus connotaciones socialistas. La nueva cultura diplomática recurrirá a los análisis psicologistas de la educación y la cultura de masas en el diseño de políticas de persuasión y marketing internacional, con el fin de modificar la actitud de los pueblos latinoamericanos en su aceptación del dominio imperialista. El propio Brzezinski escribirá: "El Tercer Mundo es víctima de la revolución tecnocrática. Sea que los países menos desarrollados crezcan rápidamente o que no crezcan en absoluto, es casi inevitable que muchos de ellos sigan dominados por sentimientos cada vez mayores de carencia psicológica"⁶⁰.

El siguiente comentario de uno de los representantes comisionados de Radio Libertad ilustra la importancia atribuida a la educación y la comunicación en el nuevo escenario de las relaciones internacionales:

"Las ideas utilizadas como instrumento de política nacional pueden servir de poco, pero utilizadas en concierto con programas

⁶⁰ BRZEZINSKI, Zbigniew, *La era tecnocrática*, Paidós, Buenos Aires, 1973, p.71. Muy reveladora se nos antoja la potencia informativa del aparato cultural estadounidense para superar esta atonía psicológica de los "alienados" del Tercer Mundo: "Como una actividad marginal (llámosla así), el Gobierno, a través de la USIA, radiodifundió la Voz de América durante 789 horas cada semana en 36 lenguas. Las películas cinematográficas que la USIA produce hablan en 52 lenguas a unos 600 millones de personas cada mes; las 500 funciones de televisión que anualmente produce, son vistas en 61 países y sus noticias por inalámbrico ascienden a diez mil palabras diarias". Cfr. PASTORE, op. cit., p.177.

diplomáticos, económicos y militares, pueden hacer que nuestra diplomacia pública triunfe conspicuamente. Testigos de ello son una empresa militar tal como la del puente aéreo de Berlín o el compromiso de destinar tropas norteamericanas a Europa o a las fuerzas de Naciones Unidas en Corea; un programa como el Plan Marshall, en el terreno económico; una afirmación de principios como la doctrina Truman; el llamado del presidente Eisenhower a favor de una paz verdadera y total, o el discurso del presidente Kennedy en la American University abogando por un nuevo examen de nuestras actitudes ante la Unión Soviética y la guerra fría; el desarrollo de la NATO mediante vías diplomáticas, y la tarea todavía más difícil de mantenerla unida"⁶¹.

La comunicación podía ser por tanto el conducto mágico hacia la definitiva paz universal. El principio de la doctrina de la seguridad dominante en las relaciones internacionales estadounidenses exigía una urgente reorganización de su política exterior, según la creencia de que un pueblo bien informado es un pueblo bien armado. El ex-presidente del subcomité de Comunicaciones en el Senado, John Pastore, hablará del reto de la comunicación como un intento de "ayudar a nuestro pueblo a que capte y vea, en su debida relación, nuestra seguridad doméstica y nuestra madurez mundial"⁶². Así, por ejemplo, la estrategia en materia de política exterior del presidente Johnson buscará una mayor dependencia de los programas educativos dirigidos a los países del Tercer Mundo respecto a la Agencia para el Desarrollo Internacional. En 1970, el Congreso norteamericano encargaba a la USAID fomentar el desarrollo de la televisión educativa y hacer hincapié sobre las posibilidades infinitas de la tecnología de los satélites. Algunos años antes, la Agencia ya había colaborado en diversos proyectos culturales, bajo la coordinación de los célebres Cuerpos de Paz y la Universidad de Stanford, como es el caso de la instalación del sistema de televisión en Colombia (1964). La educación se concibe a partir de entonces como una inversión económica que forma parte del interés estadounidense en sus deseos de implantar "una estructura más firme para la paz", mediante la formación de una opinión pública favorable a las decisiones políticas norteamericanas. Desde este punto de vista, el

⁶¹ SARGEANT, Howland H., *Comunicar con sociedades abiertas y cerradas*, en Hoffman, op.cit., p.109.

⁶² PASTORE, op cit., p.117.

científico social es un auxiliar de la persona que toma decisiones. Mide para ayudar a tomar medidas.

El profesor Gifreu, citando a Holly, resume la teoría del desarrollo asumida durante esta época por la Unesco en tres tesis principales:

- La ciencia es el motor y la condición esencial del desarrollo y del crecimiento económico.

- La difusión científica y la formación de una fuerza de trabajo cualificada permitirá al Tercer Mundo salir del atraso y el subdesarrollo.

- A medio plazo, la importación de tecnologías y capital occidentales aseguran el despegue económico de los países subdesarrollados.

Así, la primera experiencia educativa a través de los satélites artificiales de comunicación se inicia en la Universidad de Stanford, con el estudio del Sistema Avanzado para las Comunicaciones y la Educación en el Desarrollo Nacional (ASCEND), cuyo proyecto buscaba recurrir a los satélites estadounidenses en la difusión de programas educativos hacia América Latina⁶³. En 1967, sin que existiera demanda previa de ningún país latinoamericano, Stanford diseñará un plan para la utilización de los satélites con fines teleeducativos. La misma universidad encargada junto con el Pentágono del diseño de los programas de contrainsurgencia en Latinoamérica se incorporaba así al desarrollo de la televisión educativa, inspirada directamente en la ideología de la Alianza para el Progreso y las teorías de la modernización, en el preciso momento en que la Ley de Emisiones Públicas da luz verde a una reorganización del aparato hegemónico de difusión audiovisual para que garantice la integración y socialización dominantes, puesta en quiebra dentro y fuera del país.

63 BELLOCHI, Roberto, *Algunos antecedentes sobre el satélite educativo para América del Sur*, Comunicación y Cultura, número 12, UAM-X, México, p. 117.

Por eso, una vez promulgada la ley de apoyo y fomento de la producción de programas audiovisuales para el sector público, los representantes de la investigación administrativa en materia de comunicación sitúan la nueva frontera de la televisión educativa en la expansión vía satélite hacia áreas de "seguridad nacional" decisivas para la política exterior estadounidense. Esta política de defensa de los intereses nacionales y de fomento multilateral de la cooperación con los países en vías de desarrollo al mismo tiempo se oponía, desde un principio, a cualquier tentativa de sistemas regionales de telecomunicaciones, por considerar que minaba la posición dominante de EE.UU. en su área "natural" de influencia. De hecho, el proceso de instrumentalización imperialista de la comunicación educativa se inicia con la introducción a la economía civil de las nuevas tecnologías de la información, producidas por las investigaciones militares. El modelo arquetípico de teleducación adquirirá así su fundamento y metodología de los sistemas de entrenamiento militar. "La racionalidad comercial sólo representaba la preocupación del establishment militar e industrial a nivel interno, a través de importantes transferencias de fondos federales hacia las sociedades privadas. Pero, a nivel internacional, lo que prevalece en un primer momento es la racionalidad militar que luego se amplía a las preocupaciones político-ideológicas (...). En la inevitable competición por la preminencia y la sobrevivencia entre todas las culturas de que habla el Pentágono, el satélite de transmisión directa representaría tal vez el mayor triunfo, el que decidiría la victoria final"⁶⁴:

"La necesidad de enfrentarse con los problemas del desarrollo desde las ciencias sociales venía originada por toda la estrategia política y económica del gobierno norteamericano hacia el exterior ante la realidad de una gran efervescencia revolucionaria del Tercer Mundo. Así se explica la urgencia de nuevas teorías sobre el desarrollo y el subdesarrollo, sobre sus causas, sobre las previsiones de evolución, etc., tarea a la que se prestaron con gran avidez muchos centros universitarios y de investigación norteamericanos con intereses disciplinares muy diversos"⁶⁵.

⁶⁴ EUDES, Y., *La colonización de las conciencias. Las centrales USA de exportación cultural*, Gustavo Gili, Barcelona, 1984, p.85.

⁶⁵ GIFREU, op.cit., p.51.

De este modo, la comunicación y la enseñanza como sectores estratégicos de difusión cultural contribuirían a sustituir el problema político de la seguridad nacional por el de la cooperación, con el objetivo declarado de permitir una nueva división internacional del trabajo supuestamente más racional. Pero lo que es más importante, con el satélite EE.UU. ponía en marcha su "revolución tecnotrónica", para destruir las barreras, liberar la información y abolir el control de los Estados sobre cualquier información recibida o enviada.

El discurso utopista, dominado por el determinismo tecnológico, de la investigación administrativa introducía el concepto de sociedad postindustrial para, acto seguido, legitimar la revolución social planetaria que sustituiría la plutocracia de los países del Tercer Mundo por una nueva élite de "talentos técnicos", superando los particularismos generadores de conflictos que mantienen en el atraso a los países subdesarrollados:

"El satélite, conectado a simples televisores, se convertía así en un instrumento milagroso, la solución soñada del agobiante círculo vicioso que imposibilitaba cualquier desarrollo económico real al margen de un aparato de enseñanza, mientras que sin desarrollo económico estos pueblos jamás podrían movilizar las inversiones necesarias en material y en personal competente para la creación de un sistema escolar clásico. Y esta opción correspondía perfectamente a las expectativas del Gobierno de Estados Unidos, que concedía un lugar central a la enseñanza en su estrategia de penetración cultural e ideológica a través de la ayuda al desarrollo. De esta forma la teleducación se convirtió en la función prioritaria de la red electrónica intercontinental"⁶⁶.

En 1971, la Universidad de Hawai pone en marcha el Pan Pacific Education and Communication Experiments by Satellite⁶⁷, conectando clases de idiomas a través del ATS-1, de la NASA. Como en su día indicara Koenig, se trataba de dar un paso más allá para convertir la televisión educativa en un medio de alcance internacional:

"Se espera -predecía el autor- que las actuales posibilidades que ofrecen los satélites sobre los Océanos Atlántico y Pacífico alentarán

⁶⁶ Ibíd., p.89.

⁶⁷ Sobre las características y objetivos del proyecto véase PLOMAN, op.cit., pp.106-107.

intercambios electrónicos de pueblo a pueblo. Aquí se encuentra quizás el germen de la historia futura de la televisión educativa"⁶⁸.

Efectivamente, años más tarde, tras la constitución de un fondo de educación de adultos, la Fundación Ford financiará el primer proyecto experimental de teleducación por satélite evaluando sus efectos en la isla de Samoa. Con la aplicación de dicho programa, Estados Unidos definirá su política de comunicación educativa hacia los países subdesarrollados. El proyecto, análisis antropológicos incluídos, pretenderá sentar las bases de una mejora educacional en las culturas atrasadas que permanecían ajenas al nuevo poder del discurso mediático.

Armand Mattelart, en una larga cita del máximo responsable del proyecto en Samoa, deja constancia del logro del plan teleducativo y los cambios operados en esta cultura tradicional del Pacífico, considerada un ghetto de atraso según los esquemas de planificación norteamericanos:

"En el principio nada era importado. Ahora están empezando a complementar sus dietas con cosas de afuera. Usted no puede vivir para siempre de cocos, papayas y plátanos. Están empezando a ver que hay cosas que pueden hacer más fácil la vida, como máquinas de lavar.... velomotores y automóviles. Están empezando a gozar de estas comodidades modernas, y sus estilos de vida hasta cierto punto están cambiando. En el pasado tenían que entregar su dinero al jefe del pueblo que no les daba dichas comodidades, y están escapándose de las antiguas costumbres (...) Pienso que los habitantes de Samoa están más orientados hacia los Estados Unidos. El sistema de Samoa ha sido saludado como el sistema de televisión educativa quizás más exitoso del mundo"⁶⁹.

Para el espacio latinoamericano, sin embargo, el proyecto de teleducación había sido diseñado tres años antes. En 1969, el informe Rockefeller esboza las bases de lo que será la nueva estrategia estadounidense para el área de América Latina. El perfil psicológico irracional de los pueblos latinoamericanos, anclados en el atraso por el chovinismo nacionalista y la subversión, debía ser modificado, conductualmente, mediante un proceso de reeducación de esa conducta desviada, con vistas a desbloquear su manifiesta oposición a la influencia de los

⁶⁸ KOENIG/HILL, op. cit., p.19.

⁶⁹ MATTELART, A., *El imperialismo...*, op. cit., p.163.

intereses norteamericanos en la zona. Para ello, nada mejor que el uso de los modernos aparatos de comunicación social y las nuevas tecnologías aeroespaciales, que hacían factible la difusión directa, y a bajo coste, de efectivos mensajes informativos hacia los receptores de la nueva modernización educativa.

El enviado especial para el subcontinente del presidente Nixon propone en su análisis la creación de organismos especializados paralelamente a las instancias diplomáticas y militares, fortaleciendo la política de intercambios y ayudas en materia de educación y comunicación cultural. En cierto modo, el informe Rockefeller ilustra, como explica Eudes, la nueva toma de conciencia por parte de EE.UU. de la importancia de la dimensión cultural e ideológica como ayuda a la política militar de contrainsurgencia:

"En efecto, Rockefeller establece un programa coherente de penetración cultural e ideológica sistemática en el que van a movilizarse todos los medios de que dispone el Gobierno: creación de organismos regionales especializados, reestructuración de los aparatos de educación locales y del contenido de la enseñanza, intercambios masivos de profesionales de la educación, de la información y de la cultura, aumento de las emisiones de radio norteamericanas dirigidas a Latinoamérica, papel cada vez mayor de las embajadas en la difusión de las actividades artísticas norteamericanas, etc..."⁷⁰.

Cumpliendo pues el guión, el proyecto CAVISAT, presentado en Santiago de Chile en 1969, representa, en relación al área estratégica del subcontinente latinoamericano, el primer intento serio de una iniciativa regional orientado según la lógica propia del complejo militar USA, dentro de la escalada imperialista de férreo control político sobre esta área de influencia. A petición del gobierno Nixon, la firma Northtop había diseñado una encuesta sobre las posibilidades de un sistema de satélites para América Latina, coincidiendo, por las mismas fechas, con algunos estudios de la empresa italiana Telespazio, que redactó un informe sobre la televisión escolar y sus posibilidades de aplicación en el subcontinente latinoamericano. Convocada por la multinacional General Electric

⁷⁰ KOENIG/HILL, op.cit., p.58.

y la Hughes Aircraft, con el patrocinio de la Fundación Ford, la reunión de Santiago de Chile significó el disparo de salida para la vertiginosa carrera en pro de la teleducación transnacional, que culminaría con el Centro Audiovisual Internacional Vía Satélite (CAVISAT) cuya sede será Colombia.

El proyecto, financiado por diversas universidades y empresas privadas estadounidenses agrupadas en COMSAT⁷¹ (una institución fruto a su vez de la alianza de intereses entre el gran capital privado -ATT, ITT y RCA- de la industria electrónica y el gobierno de EE.UU., unidos en una cruzada transnacional, que habría de utilizar las telecomunicaciones

⁷¹ COMSAT nace en 1962 con la promulgación por el Congreso de EE.UU. de la Communication Satellite Act, en la que se contemplaba la constitución de esta empresa centralizada de telecomunicaciones con capital público y privado, bajo presidencia de tres funcionarios designados directamente por la Casa Blanca junto con los representantes de los grandes conglomerados de la industria aeroespacial y electrónica que participaban en el proyecto. Su objetivo marcado por la citada ley era velar por los intereses internacionales en materia de comunicación aeroespacial, contribuyendo por ejemplo a la cooperación mediante el ofrecimiento de sus servicios a los países menos desarrollados. De esta forma, nacería la organización internacional INTELSAT, dominado arbitrariamente por los intereses norteamericanos. La ley aprobada por el gobierno estadounidense se fundará en seis principios básicos:

1º) La propiedad privada de un red mundial es legalmente posible y deseable.

2º) La propiedad privada es necesaria para garantizar el desarrollo rápido y eficiente de los recursos tecnológicos aeroespaciales.

3º) Los satélites sirven como instrumentos auxiliares a las instalaciones existentes de comunicación, por lo que resulta más adecuada su propiedad en manos de los operadores habituales.

4º) Las negociaciones que se derivan del desarrollo internacional de las comunicaciones por satélite pueden ser mejor conducidos por las compañías especializadas.

5º) Los grandes costos de capital y las previsibles pérdidas a corto plazo aconsejan la abstención del gobierno en la participación en el negocio.

6º) Tanto los componentes de los satélites como las estaciones terrestres deben pertenecer a una misma propiedad, evitando la intrusión gubernamental en materia de comunicación.

Ver SCHILLER, Herbert I., *Comunicación de masas e imperialismo yanqui*, Gustavo Gili, Barcelona, 1976, pp. 121-139. Bajo el último epígrafe de este capítulo, analizaremos la similitud de las tesis liberalizadoras en el desarrollo comunicativo de las telecomunicaciones con la ampliación comercial de las nuevas autopistas de la información. Renovada ilusión democratizadora que garantizará, al menos imaginariamente, la educación universal que pensó McLuhan al hablar del aula sin muros. Ver igualmente MATTELART, A., *Agresión desde el espacio. Cultura y napalm en la era de los satélites*, Siglo XXI, México, 1980, pp.47-53.

como arma estratégica de seguridad nacional), pretendía difundir programas educativos, desde alfabetización hasta instrucción profesional y universitaria, a partir de tres premisas fundamentales:

a) La supuesta libertad del uso del espacio orbital.

b) La posibilidad de transmisión directa de la señal a los receptores de televisión, sin necesidad de las costosas estaciones terrestres que hasta entonces distribuían las emisiones.

c) Y la posibilidad de reconocer estudios y otorgar títulos académicos norteamericanos a alumnos de América Latina⁷².

Sin embargo, los visos neocolonialistas que dejaba entrever el programa estadounidense provocó las enérgicas protestas de los gobiernos latinoamericanos ante la evidencia de que el proyecto CAVISAT iba a significar la vulneración de la soberanía y el derecho de autodeterminación en materia cultural y educativa. CAVISAT insistió, no obstante, en que el plan seguía adelante, lo que obligó a una declaración oficial de respuesta por parte de los países firmantes del Convenio Andrés Bello, de integración educativa, cultural y científica. En enero de 1970, los ministros de Educación de la región andina, reunidos en Bogotá, rechazan en firme los planes de penetración cultural norteamericana por el control de la tecnología aeroespacial, reivindicando el derecho a la soberanía.

La oposición de los gobiernos suramericanos respecto al proyecto denominado Centro Audiovisual Internacional Vía Satélite se justificaba por el carácter propagandístico y declaradamente neocolonialista que imponían los monopolios industriales estadounidenses bajo el apoyo de la administración Nixon. No obstante, los mismos países firmantes del Convenio Andrés Bello resolvían solicitar a la UNESCO un estudio de la

⁷² SCHMUCLER, Héctor, *25 años de satélites artificiales*, Comunicación y Cultura, número 9, UAM-X, México, p.29.

viabilidad de un sistema de satélites para comunicaciones y desarrollo en la región andina, que después dará lugar al fallido Sistema de Educación Regional Latinoamericano (SERLA) con la incorporación posterior de Argentina, Chile y Paraguay." El proyecto SERLA asimilaba modernización de la educación a la introducción de una tecnología concreta, de carácter multinacional. No se trataba de impulsar sistemas educativos, con utilización de los medios de comunicación, sobre la base de los sistemas nacionales, sino de un sistema globalizado, en el que los niveles de desarrollo educativo vienen medidos por el grado de desarrollo de la tecnología. Las diferencias entre la educación estadounidense y la de cualquier país latinoamericano se circunscribe a la diferencia de tecnologías"⁷³:

"Con esta salida contradictoria e inocente, los países del Pacto Andino pisan la cascarita acogiéndose al organismo de la UNESCO llamado Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), que presentó en febrero de 1971 un Plan de Operaciones igualmente lesivo para los intereses de los pueblos latinoamericanos"⁷⁴.

En la segunda reunión de expertos sobre teleducación y telecomunicaciones⁷⁵, el Documento Básico aprobado finalmente por los países signatarios destaca las inadmisibles recomendaciones internacionales en perjuicio de la soberanía nacional y la independencia económica de sus naciones, esgrimiendo dos argumentos fundamentales:

"a) Las reformas de la educación deben plantearse como parte de una política integral de transformaciones estructurales socio-económicas, y su objetivo básico debe ser la creación de las condiciones efectivas de participación total, libre y responsable de

⁷³ QUIRÓS, op. cit., p.69.

⁷⁴ TORRES, Héctor, *Colombia y el sistema educativo*, Comunicación y Cultura, número 12, UAM-X, México, p. 127.

⁷⁵ En marzo de 1971 se efectuó en Caracas la Segunda Reunión de Expertos en Teleducación y Telecomunicaciones para discutir las condiciones del borrador expuestas en el Plan Operativo del Proyecto titulado "Estudio de Factibilidad de un Sistema de Comunicaciones por Satélite para la Educación, la Cultura y el Desarrollo en América Latina", aprobado en enero del mismo año. Las recomendaciones emanadas del Primer Encuentro de Expertos habían sido aceptadas en la Segunda Reunión de Ministros de Educación de los países del Convenio Andrés Bello (Lima, 1971) después de haber acordado solicitar a la OEA y UNESCO la coordinación de las acciones para América Latina en materia de televisión educativa por satélite, cuando ambos organismos dependían de la voluntad política y el dominio incluso financiero de la Casa Blanca.

los pueblos mismos, en un proceso de cambio social que supere toda estructura de poder, concentradora y dependiente. b) Las reformas educativas deben contribuir a eliminar esas estructuras socio-económicas de dominación y, por lo tanto, no pueden limitarse de manera aislada a una simple modernización de métodos y equipamiento pedagógicos"⁷⁶.

A partir de la Declaración de la UNESCO (1972), el principio del libre flujo de la información comenzará a ser cuestionado en demanda de un mayor equilibrio cultural en las relaciones internacionales. La UNESCO propuso entonces a los Estados miembros una declaración sobre "los principios que deben guiar el uso de la televisión vía satélite, y garantizar el libre flujo de la información, la expansión de la educación y un mayor intercambio cultural. De este modo, las modificaciones introducidas en el Documento Básico respecto al plan operativo de la UNESCO, lo que venían a cuestionar eran las pretensiones imperialistas de EE.UU. en el uso de los adelantos tecnológicos y las experiencias de televisión educativa por satélite. Y más allá aún, los propios objetivos ocultos en la agenda de la Casa Blanca a través de su programa regional de desarrollo y modernización. El rechazo estadounidense a la propuesta fue inminente. La defensa internacional de la doctrina del libre flujo exigía compatibilizar la transnacionalización económica del sector (libertad de empresa) con el concepto de libertad de información, partiendo del punto de vista cultura y educacional, lo que resultaba lesivo a los intereses corporativos de las empresas norteamericanas. El problema de los países subdesarrollados consistía, según EE.UU., en un sencillo conflicto entre el derecho al libre flujo de la información, en virtud del cual un país debe recurrir a los mejores medios para dar a su pueblo la información que necesita para su progreso económico y social, y por otro lado, el derecho a educar a su pueblo y a conservar su cultura sin interferencias extranjeras. Por eso, desde el punto de vista estadounidense, la declaración final de la UNESCO debería insistir más sobre los objetivos de las transmisiones directas por satélites, en lo concerniente a la educación, la cultura y la información. Ahora bien, en el mismo seno del gobierno norteamericano, la opinión estaba

⁷⁶ TORRES, Héctor, op. cit., p.129.

dividida. "Por un lado, la USIA (US Information Agency) y la OTP (Office Telecommunication Policy) de la Casa Blanca, están a favor de un flujo completamente libre de la información, de una circulación sin ninguna restricción. Por otra parte, las instituciones que tienen una misión educativa y cultural (AID, HEW, CU: Agencia para el Desarrollo Internacional, Ministerio para la Salud, la Educación y el Bienestar), estiman que los Estados Unidos tienen la obligación moral de responder a las inquietudes de los países subdesarrollados en este campo"⁷⁷. Estados Unidos, como comenta Mattelart, no llegaba a comprender la oposición de los gobiernos latinoamericanos a que las mismas empresas que habían obtenido el correspondiente permiso para instalar y controlar las redes de televisión comercial en numerosos países pudieran dirigir también la implantación de la televisión educativa.

En la reunión de Santiago de Chile, lo que propone el gobierno Allende es plantearse la política de teleducación a partir de categorías que ilustren de manera oportuna la situación de dependencia y subdesarrollo en que históricamente habían vivido los pueblos de la región. Esto, de hecho, suponía la devolución del Plan de Operaciones a la UNESCO, que habrá de asumir en lo sucesivo las recomendaciones de los gobiernos nacionales sobre la exigencia de constitución de organismos autóctonos para cada país en el desarrollo de los planes teleducativos.

Sin embargo, un año después (1971), Buenos Aires será el escenario en el que tenga lugar la victoria diplomática de Estados Unidos, al aprobarse un plan continental para América Latina en sustitución del plan de la UNESCO desestimado. Así, en 1973, los países integrantes del Convenio Andrés Bello firman el Estudio de la Viabilidad de un Sistema Regional de Teleducación para los países de América del Sur. Dos años antes, la Universidad de Stanford había desarrollado una serie de experiencias con universidades brasileñas introduciendo, de

⁷⁷ MATTELART, Armand, *Otra ofensiva de las transnacionales: las nuevas tecnologías de la comunicación*, en VV.AA., *La información en el nuevo orden internacional*, ILET, México, 1977, p.128.

nuevo, cursos de ingeniería a través del satélite de la NASA, ATS-3. El buen éxito de esta aplicación educativa serviría, a modo de justificación, para que se iniciara más tarde un macroproyecto en el noroeste del país, integrando más de un millar de maestros de 500 escuelas de primaria en la recepción de emisiones teleducativas. El programa constituía un elemento más de la política de integración militar y económica de Estados Unidos con Brasil. La implantación del moderno sistema de satélites no tenía por fin único la transmisión de programas educativos. Como advirtiera Mattelart, los informes preparados por General Electric en el plan de instalación de satélites sólo contemplaban el uso de un canal para programación educativa. La intención no explícita, además de uniformar las conciencias, era integrar la educación como parte de la estrategia de seguridad nacional. Así, bajo el amparo de la modernización educativa, el sistema de satélites contribuyó a modernizar el conjunto del aparato del Estado en su utilización para la aplicación de la ley, el funcionamiento de los negocios y la seguridad y control de la población. Igualmente, en 1973, el Departamento de Defensa de Estados Unidos promovió un nuevo acuerdo con el gobierno del Sha de Irán en el que figuraría como titular responsable del proyecto la Fuerza Aérea norteamericana, si bien será ATT la corporación encargada de desarrollar el paquete técnico, gracias al correspondiente acuerdo previo de la COMSAT. El interés estratégico de lograr un mayor control en la zona del Golfo llevaría al Pentágono a firmar otros cinco contratos de asistencia técnica en materia de telecomunicaciones con otros gobiernos a lo largo y ancho de Oriente Próximo.

La educación para el desarrollo integral había perdido la batalla quedando desacreditada en la nueva política de innovaciones tecnológicas. El papel ideológico, las repercusiones económicas, la dependencia política internacional, así como los efectos socioculturales sobre una población agobiada por la pobreza resultaron temas de consideración baladí. Como señala Quirós, el "consenso" internacional sobre el papel modernizador de los medios de comunicación, había sido asumido por los países subdesarrollados, "sin reflexionar sobre

las consecuencias a posteriori", asumiendo que la enseñanza a distancia, vía teleducación, "era el medio ideal para elevar el nivel cultural de la nación, bajo programaciones idénticas o muy similares, elaboradas por los países centrales"⁷⁸.

Por otra parte, cuestiones como la propiedad privada, el control de los medios, la transferencia tecnológica y la soberanía nacional, o la programación y uso de las nuevas tecnologías educativas igualmente fueron marginadas de la agenda pública en este debate internacional.

La exclusión de los países no industrializados de las discusiones y acuerdos respecto a la aplicación educativa de los satélites artificiales de comunicación obedecía, como aclara Schiller, a la naturaleza privada y comercial del negocio de las telecomunicaciones. Al punto que la persistencia de las estructuras económicas y sociales de extrema desigualdad reeditaba en los setenta una nueva versión de la fracasada política desarrollista que había auspiciado la Alianza para el Progreso durante la pasada década, implementando planes de comunicación para el desarrollo en América Latina según la consigna de "estimular aspiraciones", cuyo objetivo fijado por los intereses de los monopolios estadounidenses no era otro sino reproducir los mismos esquemas de dominación imperialista.

El binomio tecnología informativa-educación inauguraba, por tanto, un nuevo período en el que la superación de las viejas fronteras por la expansión comercial de las multinacionales y los nuevos aparatos de telecomunicación abrían una interrogante respecto al futuro uso pedagógico de los medios, que, en general, concernía al desarrollo capitalista de las innovaciones tecnológicas. Y es saber, "si la actual tendencia a facilitar la concentración de poder es producto de un uso perverso de los satélites artificiales o si han sido creados para lograr ese objetivo; si son instrumentos útiles para otro modelo de sociedad y de pensamiento; o si la lógica de su estructura está impregnada de la racionalidad vigente que tiende a la

⁷⁸ QUIRÓS, op. cit., p.65.

homogeneidad en un proceso creciente de transnacionalización planetaria de la cultura"⁷⁹.

Pareciera que el devenir de los acontecimientos hasta la fecha confirma la última tesis: por un lado, la UNESCO y otras agencias internacionales como la OEA han contribuido con sus estudios a la introducción del satélite educativo; mientras que, por otra parte, la presión de las grandes compañías norteamericanas que monopolizan las nuevas tecnologías de la comunicación (General Electric, ITT, RCA, etc...) han aprovechado las recomendaciones que los citados organismos internacionales han efectuado a las naciones subdesarrolladas, para responsabilizarse de universalizar su educación con nuevas transferencias y políticas de corte imperialista. Es decir, el objetivo central de esta y otras innovaciones tecnológicas consiste básicamente en introducir el producto bajo la legitimidad de un discurso pedagógico, al fin único de expandir el mercado de las grandes compañías de telecomunicaciones. De manera que el puente entre el capitalismo y la educación queda reservado a la máquina, siendo el desarrollo un concepto "ad hoc" que se supedita a la adaptación modernizadora impuesta por la dinámica autónoma de la expansión comercial. Y en el caso paradigmático de EE.UU., vinculado además, según Schiller, a los tres elementos identificables en el cambio de la maquinaria de las comunicaciones internacionales tras la segunda posguerra mundial; a saber: 1) dominio militar sobre el sistema oficial de comunicaciones; 2) expansión continua de la participación de los monopolios privados dentro del bloque de las comunicaciones; 3) reforzamiento del statu quo en las relaciones de poder del sistema mundial mediante el control de las comunicaciones militares.

5. Las nuevas tecnologías en la reforma educativa.

Como ya se indicó en el anterior epígrafe, apenas iniciada la década de los sesenta, la UNESCO defiende en su Conferencia General de París el estudio y uso educativo de las modernas

⁷⁹ SCHMUCLER, Héctor, op. cit., p.45.

comunicaciones espaciales, involucrándose como organización internacional al calor de los intereses de EE.UU. en el diseño de los primeros planes de teleeducación transfronteriza.

En 1972, el informe "Aprender a Ser", coordinado por Edgar Faure, establece de manera novedosa un giro en el planteamiento de los términos del debate inicial sobre el uso de las nuevas tecnologías al servicio de la educación, la cultura y el desarrollo. Las experiencias de rechazo frontal de los gobiernos latinoamericanos a los afanes neocolonialistas de teleeducación internacional norteamericana llevan a la UNESCO a adoptar ciertas reservas respecto a la expansión de las telecomunicaciones en el sector educativo:

"La tentación es grande, para algunos países que padecen crisis educativas graves, para poner en órbita satélites encargados de difundir programas educativos antes de que sus objetivos hayan sido claramente definidos y sus contenidos suficientemente elaborados. Aparte los gastos enormes que tales proyectos implican, habría que asumir el riesgo, calculado o no, de cerrar el camino, en caso de fracaso, a toda innovación tecnológica de envergadura. En el momento actual, y habida cuenta del hecho de que los medios audiovisuales, de modo muy particular las redes ordinarias de televisión y de radio, no han sido todavía suficientemente utilizadas o puestos en explotación, tales proyectos podrían ser a menudo incompatibles con la falta de recursos y la necesidad de planes educativos serios y equilibrados"⁸⁰.

La Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación advierte que la enseñanza del futuro, mediante el recurso a las telecomunicaciones espaciales, puede favorecer la apertura de "comunidades pedagógicas" que armonicen y pongan en común los medios para la preparación y la formación a nivel multinacional. Ahora bien:

"En el límite, se puede estudiar la constitución de organismos internacionales habilitados para orientar la política de producción de las emisiones para fijar los horarios y eventualmente efectuar los arbitrajes necesarios. Medidas institucionales de este orden podrían constituir una garantía contra los riesgos de nivelación educativa, incluso de occidentalización sistemática, y contra eventuales presiones exteriores, ejercidas so capa de una asistencia técnica"⁸¹.

⁸⁰ FAURE, Edgar et al., *Aprender a ser*, Alianza Universidad, Madrid, 1986, p.196.

⁸¹ *Ibíd.*, p.197.

Por otra parte, el informe Faure aconsejaba el uso de sistemas nacionales de telecomunicación espacial para países de gran extensión y alto nivel de homogeneidad lingüística. Colombia será, en esta etapa, el país de América Latina más impelido a adoptar los benefactores usos educativos que ofrecían los medios audiovisuales, según el patrón de desarrollo estadounidense. En Asia, dos años después de publicarse el informe, la India desarrolla su modelo de teleducación a través de la experiencia SITE (Satellite Instructional Television Experiment). El proyecto se iniciaría no obstante con la firma de un convenio de la NASA con el gobierno para lanzar un satélite propio exclusivamente destinado a fines educativos. La propiedad gubernamental del programa, se ponía, garantizaba el control logístico de las comunicaciones. India hablaría a India en el control de este proyecto. La responsabilidad norteamericana, en principio, se limitaba al terreno técnico. La autonomía del proyecto quedaría, sin embargo, en entredicho cuando científicos e ingenieros hindúes fueron enviados a universidades norteamericanas para recibir capacitación a cargo de los sociólogos de la Fundación Ford, al fin de preparar el terreno psicológico de los pueblos a los que iría destinada la nueva tecnología.

Cumpliendo con las juiciosas medidas de la UNESCO en el sentido de acompañar la introducción de mensajes y contenidos pedagógicos en el uso de la televisión educativa previo "estudio detenido de los programas y análisis de las resistencias", todo un grupo interdisciplinario de técnicos en radiodifusión, agrónomos, economistas y administradores, antropólogos y educadores sociales planearon el citado proyecto durante casi un lustro sin que las numerosas evaluaciones y estudios prospectivos arrojaran el suficiente conocimiento sobre la escasa incidencia que acabaría obteniendo el programa en términos de rentabilidad social.

Con ayuda del satélite norteamericano ATS-6, el proyecto SITE tenía previsto un período de funcionamiento de aproximadamente un año, entre agosto de 1975 y julio de 1976,

abarcando más de 2300 poblaciones del país, mediante la difusión de programas centrados en los objetivos de mejora de la educación primaria, la formación de maestros, la modernización agrícola, la educación en salud e higiene, la planificación familiar, así como el fomento de la identidad cultural con fines integradores. Sin embargo:

"a) Fue muy escaso el éxito en la enseñanza primaria en cuanto a aprendizaje concreto, pero cambió la comprensión general y el hábito de búsqueda de información, aunque, se aclara, no existieron diferencias significativas entre los grupos que participaron en la experiencia SITE y aquellos que no participaron y que fueron tomados como testigos; b) igualmente resultaron de poca monta las mejoras en las prácticas agrícolas y la adopción de métodos de planificación familiar; c) sí fueron positivas las consecuencias en el mejoramiento de la habilidad de los maestros y en el llamado campo de la integración nacional: la exposición continuada a la televisión por parte de la comunidad, quebró barreras sociales de una manera que "antes hubiera sido impensable"⁸².

Con similar objetivo, a fines de 1979, el satélite estadounidense ATS-F3 enlazará a la Universidad de Stanford con diversos centros universitarios brasileños. El informe Faure, sin embargo, no sólo se ocupó del fenómeno de la televisión educativa vía satélite. En su diagnóstico sobre el estado del sistema educativo mundial, "Aprender a ser" representó entonces el mayor esfuerzo de sistematización en torno al problema de la comunicación y el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación y el desarrollo. Las propuestas aprobadas por la UNESCO al socaire del fragor ideológico librecambista, tenían no obstante un claro precedente en el polémico trabajo de Philip H. Coombs⁸³, como director del Instituto Internacional de Planificación Educativa (IIPE), fundado en París en 1963, a iniciativa de EE.UU., dentro de su política hegemónica dominante a nivel cultural en la denominada "cuarta dimensión" de las relaciones internacionales. El objetivo de esta nueva agencia dependiente de la UNESCO será planificar la integración de todos los grados y niveles de enseñanza como factor determinante en la evolución positiva de la situación social y económica de los países miembros, merced a la intervención en dos grandes áreas

⁸² SCHMUCLER, op. cit., p.41.

⁸³ COOMBS, Philip H., *La crisis mundial de la educación*, Edicions 62, Barcelona, 1973.

reconocibles: el sistema reglado de educación y la enseñanza no formal, en donde la UNESCO continuaría experimentando proyectos piloto de utilización de los mass-media al servicio de la planificación y el desarrollo. Philip Coombs, por la fecha adjunto al Secretario de Estado para Asuntos Educativos y Culturales, será uno de los autores que ponga claramente de manifiesto cuál era el horizonte de la política imperialista de EE.UU. a través de la nueva dimensión cultural en las relaciones internacionales, tan valorada por otros estrategas norteamericanos⁸⁴.

En concreto, el mencionado trabajo de Coombs reconocía, de hecho, a finales de la década de los sesenta una crisis mundial de los procesos, objetivos, prácticas docentes y organización del sistema educativo, que acabará suscitando un profundo debate entre docentes y responsables de la comunidad internacional. El crecimiento lineal y expansivo de la educación, priorizado desde el final de la Segunda Guerra Mundial, como garantía de una política desarrollista en favor del progreso social y económico ocultaba, según el citado autor, las debilidades de un sistema endógeno demasiado cerrado por la deriva burocrática y anacrónica que pretendía mantenerse al margen del nuevo medio social:

"A partir de 1945, todos los países experimentaron cambios ambientales de ritmo vertiginoso, originados por una serie de revoluciones concurrentes a lo largo y ancho del mundo, en la ciencia y la tecnología, en la política y en la economía, en la estructura demográfica y sociales. También los sistemas educativos se desarrollaron y cambiaron con mayor rapidez que en cualquier época anterior. Pero su adaptación ha sido demasiado lenta en relación con el ritmo rápido de los acontecimientos que se producían a su alrededor. El consiguiente desfase -plasmado en muchas formas- entre los sistemas educativos y sus entornos constituye la esencia de la crisis mundial de la educación"⁸⁵.

El informe publicado por Coombs en 1968 señalaba cinco desfases básicos que definían la crisis mundial de la educación:

⁸⁴ Cfr. COOMBS, Philip H., *The Fourth Dimension of Foreign Policy*, Harper and Row, Nueva York, 1964.

⁸⁵ COOMBS, Philip H., *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*, Santillana, Madrid, 1985, p. 23.

1. Obsolescencia de los programas de estudio en relación al progreso acelerado del conocimiento.

2. Desajuste entre la oferta educativa y las necesidades de desarrollo de la sociedad.

3. Inadecuación de la educación y el empleo.

4. Aumento de las desigualdades educativas entre los diversos grupos sociales.

5. Desequilibrio entre costes económicos y recursos disponibles para la educación a nivel nacional y regional.

Las causas apuntadas por el informe remitían entre otros factores a los problemas de fuerte incremento en las aspiraciones populares en demanda de educación frente a la relativa escasez de recursos y la dinámica o la referida inercia del propio sistema educativo ante los retos que exigía la comunidad. El análisis concluía que, ante la desconfianza en que se encontraba inmerso el profesional docente, en primer lugar, era necesario la cualificación y productividad de los recursos invertidos en una política de firme voluntad de innovación y cambio y, por supuesto, también el aumento económico de las partidas presupuestarias disponibles, con el objetivo de cumplir las demandas, "contando además con la ayuda adicional procedente de fuentes internacionales".

Aunque el informe advertía el fracaso de la política modernizadora de "importación" cultural de modelos educativos occidentales por parte de los países "en vías de desarrollo", Coombs terminaba incorporando en su estudio una amplia panoplia de argumentaciones, datos estadísticos y prospectivas de investigación al servicio del desarrollo, en coherencia lógica con la nueva estrategia imperialista diseñada por la diplomacia estadounidense a través de prestigiosas organizaciones como la UNESCO, el Banco Mundial o la OCDE, precisamente en un momento de evaluación crítica de las experiencias internacionales de

intercambio educativo aplicadas en los sesenta al amparo de la ideología de la modernización y las políticas desarrollistas contempladas en los proyectos de la Alianza para el Progreso. De esta forma, quien fuera asistente del Secretario de Estado para los Asuntos Culturales y Educativos de la administración norteamericana transfería así todo el saber y la ideología liberal de las relaciones internacionales al terreno de actuación propio de la UNESCO como medio al servicio de la guerra ideológica, que concentra el concepto por él acuñado de "cuarta dimensión" para reorganizar y coordinar los esfuerzos en materia de información, cultura y propaganda según los objetivos perseguidos de expansión imperialista⁸⁶.

El cuadro de recetas y soluciones políticas a adoptar por los gobiernos otorgaban un papel nada despreciable a los nuevos recursos y tecnologías de la información bajo el rótulo impreciso de "educación no formal". De hecho, el informe de la Comisión Faure está atravesado por el interés de identificar el aprendizaje como un proceso de por vida, desde la infancia a la edad adulta, concibiendo la educación como una acción coherente y deliberada dirigida a la transmisión de conocimientos, a la creación de aptitudes, a la formación y perfeccionamiento del hombre bajo todos sus aspectos y a lo largo de toda su vida. Por lo que el reconocimiento de las limitaciones de la educación formal y la importancia creciente de la enseñanza no formal e informal traería como consecuencia un mayor protagonismo de las tecnologías de la comunicación.

El informe acabará sugiriendo la necesidad de estudiar los medios que aseguren la contribución óptima de la educación al desarrollo en los países más atrasados económicamente, tomando en cuenta las características regionales o nacionales. Es decir, si se aceptaba la idea de que era el momento adecuado de una profunda renovación educativa, repensando la educación en su

⁸⁶ Sobre el concepto de "cuarta dimensión" y el recurso a las políticas de intercambio educativo, cultural y de control de las comunicaciones como instrumento de dominio en la política exterior estadounidense ver EUNES, op.cit., pp.53-55. Sobre el concepto de diplomacia cultural véase SCHILLER, Herbert I., *Communication and cultural domination*, International Arts and Sciences Press, Nueva York, 1976, pp.24-45.

conjunto, entonces del mismo modo resulta evidente más que nunca la necesidad de una cooperación internacional y de la solidaridad educativa a nivel mundial. Esto es:

"El nuevo interés por la educación no formal surgido en los años setenta, se vio impulsado decididamente por las nuevas estrategias del progreso que exigían un enfoque del desarrollo rural más eficaz, más integrado y más vinculado a la comunidad, y que fuera capaz de satisfacer las necesidades básicas de los pobres"⁸⁷.

Sin embargo, los programas de cualificación rural recomendados por el nuevo informe de la UNESCO suponían en realidad un cambio de estrategia en la política exterior estadounidense, tras el fracaso de las experiencias desarrolladas en la década anterior debido a la fuerte resistencia de los países latinoamericanos frente a proyectos como el antes citado de CAVISAT.

Las principales organizaciones de asistencia para el desarrollo que entraron entonces en juego en el escenario internacional -UNICEF, el Banco Mundial, además de la propia UNESCO- actuaron desde un principio siguiendo las directrices norteamericanas bajo la coordinación de la USAID, cuyo objetivo prioritario al iniciarse la década de los setenta era el apoyo a los programas de educación no formal a través de las nuevas "redes de aprendizaje"⁸⁸.

Los modernos medios de comunicación y las nuevas tecnologías educativas fueron destinadas a vehicular programas de adiestramiento ocupacional, alfabetización de adultos y servicios de extensión agrícola bajo las mismas premisas teóricas de partida que en la década anterior. A saber: el progreso tecnológico contribuía al desarrollo nacional, mejorando la productividad en el trabajo mediante los programas

⁸⁷ FAURE, op. cit., p.45.

⁸⁸ La USAID se convertirá a partir de esta década en el principal patrocinador de los programas de marketing social en el Tercer Mundo. Cfr. Neill McKee, *A community-based learning approach: beyond social marketing*, en Shirley White; K. Sadanandan Nair y Joseph Ascroft, *Participatory Communication. Working for change and development*, Sage, Londres, 1994, pp. 197-200. Como ejemplo del perfil de estos programas ver COOMBS, Philip, *La lucha contra la pobreza rural*, Tecnos, Madrid, 1975.

de educación permanente. Esto es, la educación a través de los medios formaba parte, necesariamente, de la economía educativa, al igual que de las teorías del capital humano. Así que el informe Faure define por primera vez el problema de la educación no formal en el contexto de la nueva "ciudad educativa", a raíz de las demandas del tardocapitalismo de una mano de obra cualificada y polivalente, exportando a otros países conocimiento fordizado de un "savoir-faire" ya caduco para las nuevas condiciones de la producción tecnificada.

Al igual que el citado informe sobre "La crisis mundial de la educación", la UNESCO reconoce que el sistema formal de enseñanza se quedaba progresivamente desfasado ante las rápidas transformaciones de las sociedades de la información. La innovación científico-tecnológica agavaba además las desigualdades entre países centrales y periféricos, lo que justificaba el nuevo interés por la educación no formal en las estrategias de cooperación para el desarrollo rural utilizando los nuevos medios disponibles, ya que "así como los efectos de la expansión económica son muy diferentes según las regiones del mundo y según las categorías sociales, la revolución de los mass-media y de la cibernética alcanza a todo el mundo y a todos los países"⁸⁹.

Los cambios que debía afrontar el sistema educativo eran vislumbrados por tanto desde una perspectiva determinista a nivel tecnológico, pues el debate había sido reducido, de manera unívoca, al problema de la modernización por los logros de la Revolución Científico-Técnica. La mutación cualitativa consistía, en realidad, en una reforma de carácter tecnocrático según criterios cuantitativistas en busca del crecimiento económico.

En este sentido, la importancia de la Comisión Faure en el debate internacional sobre la comunicación y la educación radica en sus contribuciones referidas a dos niveles distintos de

⁸⁹ Informe FAURE, op.cit., p.29.

análisis: el estrictamente pedagógico, y el que concierne a la política global de las relaciones internacionales.

5.1. Pedagogía y Teoría de la Comunicación.

A partir de un diagnóstico general sobre el estado de la cuestión y el acuerdo unánime sobre la asunción necesaria de las mutaciones educativas que estimulaban novedosos procesos de individualización y personalización en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, el Informe Faure cifra en las ciencias y tecnologías de la información las nuevas aspiraciones de igualdad y universalización educativa.

La UNESCO reconoce entre sus conclusiones finales que los recursos, técnicas y saberes educativos que proporcionaba el dominio de la realidad por la sociedad de la información son fuentes creativas aplicables a la modernización en la enseñanza, con el objetivo de facilitar procesos de aprendizaje autónomos, participativos y constantemente actualizados. Aunque la Comisión distinguía entre redes de difusión con inercia, en las que los elevados costes impone obligatoriamente la centralización, y redes sin inercia, que favorecen el desarrollo de un software más diversificado y con posibilidades de utilización descentralizada a bajo coste, lo que hacía suficientemente factible su uso integrado dentro o fuera del aula.

Así, por ejemplo, el Informe recomienda el desarrollo adaptado de tecnologías como la televisión por cable, que en estos años se empieza a desarrollar en países como Bélgica o Canadá, pero que en EE.UU. disfrutaba de una expansión ciertamente notable, en virtud de que tienden a favorecer una recepción más individualizada con precios más baratos a la vez que con un acceso aleatorio rápido e independiente, configurando redes autónomas al servicio de grupos con necesidades especiales. De esta forma, la UNESCO asume el discurso emancipador de la industria de componentes electrónicos anticipando el asalto del cable a los numerosos mercados todavía

vírgenes. Igualmente, defiende la introducción masiva de las tecnologías informáticas y la enseñanza asistida por ordenador para descargar "al hombre de las fatigas del trabajo mental"⁹⁰ en un momento en el que la automatización electrónica domina casi plenamente la organización de la producción en la empresa para comenzar a plantearse su difusión en el ámbito doméstico y, por qué no, también en el ámbito de lo público representado por el coto cerrado de la educación.

La integración de los nuevos medios exigía, no obstante, una adaptación coherente con el sistema educativo, repensando la renovación del aparato y la práctica escolar. A tal fin, las ciencias de la información debían aportar los conocimientos necesarios para una comprensión integral del problema de la educación como un problema comunicativo:

"Las aplicaciones de estas investigaciones son considerables no sólo para la construcción de las progresiones de contenidos y para la comunicación cotidiana entre enseñante y enseñado, sino también, de modo más general, para la formalización de mensajes y de esquemas educativos, cualesquiera que sean sus modos de transmisión (manuales de enseñanza, redes de radio y televisión escolar, presentación audio-visual, máquinas de enseñar, métodos para la enseñanza de lenguas, organización del discurso matemático)"⁹¹.

En concreto, la semiología podía contribuir a la concienciación crítica sobre las cuestiones de comunicación no verbal y representación en los procesos de transmisión cultural. Mientras que, por otra parte, desde la teoría general de sistemas, el Informe concluye que el examen global de los sistemas educativos existentes debe partir del análisis de la estructura de equilibrio siguiendo las enseñanzas de la teoría de la información y la cibernética como ciencia de los organismos que trata de definir las dinámicas autoadaptativas en la solución a los complejos problemas de logística didáctica en las condiciones de aprendizaje. El estudio de "máquinas de enseñar" como el ordenador sientan las bases, según esto, de una nueva pedagogía del autoaprendizaje en un campo inédito de

⁹⁰ Ibid., p.200.

⁹¹ Ibid., p.186.

intersección entre las ciencias de la educación y las ciencias de la comunicación.

5.2. Small is Beautiful. Nuevas relaciones de cooperación.

El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones informáticas, cuyo máximo logro es la disminución de costes con la miniaturización del hardware a finales de la década de los sesenta, traerá consigo como resultado un replanteamiento de la educación a distancia en beneficio de sistemas de comunicación bidireccionales. Los países del Tercer Mundo comienzan entonces a reflexionar sobre cómo obtener tecnologías informativas más adecuadas para resolver los problemas sociales en función de sus recursos. A partir de un somero análisis sobre las repercusiones económicas, la importación indiscriminada de equipos y componentes electrónicos es cuestionada en el modelo de difusiones dominante a lo largo de la década anterior:

"Lo más adecuado sería desarrollar una cierta capacidad local, que permitiese a los países alcanzar un grado de autonomía tecnológica compatible con sus recursos, y que les ayudase a reforzar su soberanía y su personalidad cultural. Esa cierta capacidad autónoma les permitiría elegir con mayor racionalidad las tecnologías más convenientes con respecto a factores y recursos, respetando al mismo tiempo las restricciones sociopolíticas impuestas por la sociedad"⁹².

Según Ploman, esta preocupación por la calidad de las tecnologías a partir de parámetros sociales se inserta en un contexto contradictorio, cuya tendencia busca al mismo tiempo configuraciones integradas y patrones de uso individual y descentralizado, dentro de la lógica de las industrias culturales. Ahora bien:

"Hay que advertir que el interés técnico y económico se ha venido enfocando excesivamente en tecnologías grandes, pesadas, avanzadas, pero deberíamos recordar cuál es el sentido original del adjetivo apropiado. Sirve para designar aquella tecnología, grande o pequeña,

⁹² SÁBATO, Jorge y MACKENZIE, Michael, op.cit., p.132.

que mejor se adapta a todas las exigencias y evaluaciones específicas"⁹³.

Como indicara más tarde Wilbur Schramm, frente a equipos grandes, sofisticados y costosos como la televisión o la tecnología aeroespacial, los equipos pequeños (cassettes, radio, diapositivas, etc.) podían transmitir mejor las ideas e información adecuadas para apoyar objetivos de desarrollo local como la educación sanitaria, la planificación familiar o la formación y el reciclaje profesional. De modo que, cambiando la política dominante en materia de comunicación educativa, se adaptan la capacidad y recursos tecnológicos a las necesidades comunitarias, tal y como concluye en su balance el informe del Instituto Internacional del Planeamiento de la Educación (I.I.E.P.).

El IIEP advierte al respecto que en la implantación de los nuevos medios al servicio de la educación el hardware consumía la mayor parte del presupuesto disponible por los países del Tercer Mundo, incidiendo negativamente en su desarrollo financiero. Por otra parte, la exportación de modelos occidentales, debido al explícito rechazo de los países latinoamericanos, repercutía en el bajo rendimiento productivo ante las fuertes resistencias humanas al cambio y la innovación tecnológica. Así que de lo que se trataba ahora era de reformular, en la medida de lo posible, la política de cooperación internacional adaptando los productos de las nuevas tecnologías de la información a las necesidades locales, siempre bajo tutela de los países desarrollados:

"El problema central, como sucedió en el pasado con las películas, la radio y la TV, es cómo suministrar a esos países hardware, software apropiados, y cómo integrarlos en el conjunto de los restantes componentes básicos de unos sistemas de enseñanza/aprendizaje bien equilibrados y con funcionamiento perfecto, pensados para atender diversos objetivos y clientelas educativas"⁹⁴.

⁹³ PLOMAN, Edwar, *Satélites de comunicación*, Gustavo Gili, Barcelona, 1985, p.40

⁹⁴ COOMBS, P.H., *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*, op.cit., p.182.

El Informe Faure se propone desde un principio fomentar el intercambio de investigadores y educadores de los países más avanzados con las naciones del sur pertenecientes al Tercer Mundo "a fin de ayudarles a adquirir los elementos precisos para proseguir investigaciones originales en sus propios países". Ya no se trataba sólo de promulgar el uso de las telecomunicaciones espaciales, sino que, más allá aún, los responsables de la UNESCO hablan de una integración coherente y total de las nuevas tecnologías de la información en los sistemas educativos nacionales, según sus peculiaridades y niveles de desarrollo, para legitimar así la previsible expansión comercial de la industria electrónica productora de las modernas tecnologías intermedias ("Small is Beautiful"). Por lo que el informe incide, a este respecto, en que "sería útil al mismo tiempo que se preocupan de difundir las tecnologías avanzadas, fomentar en muchos casos el desarrollo de tecnologías simplificadas, adaptadas a las necesidades y posibilidades del país, de tecnologías nuevas que no exijan inversiones masivas, de tecnologías intermedias capaces de contribuir a regenerar la educación en los países en vías de desarrollo"⁹⁵, de manera que, implementando programas de ayuda regional, puedan adquirir los nuevos medios entre la producción normalizada nacional y la importada, para finalmente acceder al progreso científico y tecnológico mediante un proceso acelerado de modernización educativa. El problema de la tecnología alternativa quedó así relegada a una cuestión de acoplamiento de tecnologías intermedias aptas al nivel de desarrollo de los países del Tercer Mundo, independientemente del origen, valor e intereses ocultos en la adaptación de estos nuevos medios.

De hecho, tales recomendaciones coinciden, significativamente, con un período de máximo apogeo de las actividades de cooperación internacional, auspiciadas por EE.UU. a través de los organismos internacionales, justo en una coyuntura de transición en la política exterior estadounidense.

⁹⁵ Informe FAURE, op.cit., p.207.

6. Del desarrollismo educativo a las Políticas Nacionales de Comunicación y Cultura: el giro "tercermundista" de la UNESCO.

Cuando concluye la década de los setenta, empresas como ATT e IBM se sitúan a la cabeza de las transnacionales estadounidenses en las inversiones de I+D ⁹⁶. Iniciándose apenas la década, la transferencia de tecnología de los países centrales a las naciones subdesarrolladas adquirió una importancia considerable. Los efectos de un desarrollo más dependiente y empobrecedor con la consiguiente pérdida de autonomía económica y cultural, pronto llevarían a los países del Tercer Mundo a un cuestionamiento de esta lógica de transferencia de nuevas tecnologías criticando la filosofía comercial que sustentaba el avance de las grandes empresas transnacionales de la información. Los países económicamente dependientes constatan que la aplicación del principio de libre flujo de la información había producido el paulatino reforzamiento de la estructura de poder transnacional. El llamado giro tercermundista de la UNESCO fue desde el principio una reacción moderada al liberalismo impuesto por la fuerza desde los países capitalistas dominantes. Tras más de una década de aceptación, por inercia histórica, del principio del libre flujo en el desarrollo de la comunicación educativa, a principios de la década de los setenta, emerge un movimiento dinámico de protesta en los países del Tercer Mundo, coincidiendo con la expansión transnacional de la estructura dominante de poder. La conciencia sobre la escasez y limitación de recursos, canales y frecuencias en las comunicaciones transnacionales por satélite con las que EE.UU. inició su campaña neocolonialista a través de proyectos educativos de difusión de las innovaciones será el origen de la denuncia de los países del Tercer Mundo frente al modelo de desarrollo del sistema internacional de comunicación. La cuota de participación de estos países en el sistema mundial de satélites estaba desproporcionadamente restringida merced a una creciente dependencia tecnológica y a un papel secundario en el sistema

⁹⁶ SÁBATO/MACKENZIE, op.cit., pp.164-166.

político mundial por la nueva división internacional del trabajo. En plena década de los setenta, apenas veinte empresas privadas de componentes electrónicos monopolizaban la red comunicativa mundial. Resultando que los siete grandes países del mundo poseían el control absoluto de la información a nivel global. Ante esta situación, los países marginados del reparto de frecuencias y órbitas espaciales aprueban en 1972 una primera "Declaración de principios guí sobre el uso de la transmisión por satélite para el libre flujo de la información, la difusión de la educación y una mayor intercambio cultural -ya mencionada en un epígrafe anterior-, únicamente rechazada por los representantes de EE.UU. por considerarla un ataque al libre flujo de la información favorecedora de todo tipo de controles y obstáculos reguladores por parte de los países destinatarios. A partir de este intento de conciliación entre los derechos de los países consumidores de las industrias culturales estadounidenses y las exigencias de libertad de información, los países del Tercer Mundo comenzarán a sentar las bases de su propuesta para un nuevo orden internacional de la comunicación con toda una serie de actuaciones directas y decididas sobre el sistema dominante en la estructura internacional de la información. Así:

1º) Se empieza a diseñar políticas nacionales de comunicación previo análisis de costos y beneficios en la importación de tecnologías.

2º) La industria y los gobiernos de los países periféricos inician una política de cooperación regional para el necesario desarrollo de alternativas al modelo económico de las naciones hegemónicas.

3º) Por último, los países del Tercer Mundo organizan una estrategia ofensiva, planteando en los foros internacionales el problema de la comunicación como asunto prioritario de la agenda pública.

La crítica al concepto de libre flujo de la información constituía a este respecto en realidad una crítica a los efectos

producidos en la práctica por el monopolio efectivo de la industria cultural. La defensa como principio del libre flujo en las relaciones internacionales por parte de los defensores del Nuevo Orden Internacional de la Información se hará en función de garantizar "la vigencia de una verdadera libertad en el flujo de la información, lo que supone -en palabras de Juan Somavia- sustituir el oligopolio vigente por la pluralidad de fuentes de comunicación, y el actual etnocentrismo unidireccional por la reciprocidad que el propio concepto de libre flujo implica"⁹⁷. El punto de justificación será justamente el problema de la dependencia tecnológica. El principal objetivo de la crítica latinoamericana contra la dependencia cultural y comunicativa, que se traducirá después en el Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación definido por el Informe McBride, en lo fundamental se orientaría desde un principio hacia los procesos de transferencia tecnológica y sus efectos sobre la soberanía y el desarrollo regional ante la evidencia de que la tecnología, en el nuevo contexto de la ya formulada sociedad de la información, es capaz de remplazar todos los recursos de poder. El significativo cambio imprimido por la Revolución Científico-Técnica en el nuevo modo de producción capitalista respecto a las estrategias de optimización de las estructuras productivas (plusvalía relativa) abriría los ojos de científicos sociales y responsables políticos en estos países para procurar garantizar en lo sucesivo el control de esta variable económica al servicio del desarrollo autónomo y equilibrado. La transferencia de tecnologías había demostrado por entonces que el proceso de difusión de innovaciones generaba nuevas formas de dependencia a través de la identificación cultural de las clases dominantes de los países subdesarrollados con los modelos proyectados por las metrópolis. Los países comenzarán entonces a adquirir conciencia sobre las implicaciones del proceso de adquisición de nuevos medios y bienes de equipos:

1²) Los expertos en el campo de la modernización descubren que cada tecnología implica una estructura institucional

⁹⁷ SOMAVIA, Juan en VV.AA., *La información en el nuevo orden internacional*, ILET, México, 1977, p.8.

determinada, por lo que su importación introduce unas complejas tramas institucionales como forma de relación societaria de poder.

2º) La tecnología importada en los países dependientes se orienta en general a un alto nivel de consumo. Se empieza a comprobar por lo mismo que resulta inadecuada para la estructura social de destino.

3º) Por otra parte, los analistas de tales transferencias observan que la dependencia se reproduce además en este proceso, porque el conocimiento técnico y científico básico forma parte del derecho de propiedad de las corporaciones privadas, que sólo transfieren el producto según la lógica de valorización del mercado.

4º) Finalmente, además, se comprueba que el coste de investigación y desarrollo es tan elevado que sólo pueden sustentarlo los grupos económicos más poderosos⁹⁸.

Sábato y Mackenzie resumen en seis puntos básicos los principales avances teorizados por los investigadores del Tercer Mundo en su denuncia de los factores de dependencia tecnológica:

1º) Reconocimiento de la existencia de obstáculos estructurales al progreso científico-técnico.

2º) Comprensión de la importancia de la tecnología como portadora de valores.

3º) Reconocimiento de la tecnología como mercancía cultural imprescindible para el desarrollo del sistema productivo.

4º) Estudio de las causas de la desagregación tecnológica.

5º) Análisis crítico de la cooperación y ayuda científico-técnica.

⁹⁸ HAMELINK, *Hacia una autonomía...*, op.cit., p.33.

6º) Asunción de la creciente importancia de las empresas transnacionales en la producción y comercialización de las nuevas tecnologías.

De esta manera, el giro tercermundista de la UNESCO surge como crítica al modelo de desarrollo que presidió en los sesenta, y parte de los setenta, las primeras experiencias en el uso de las nuevas tecnologías al servicio de la educación y el desarrollo. Recordemos que la teoría de difusión de las innovaciones, entonces aceptada, implícita o explícitamente, por los propios países latinoamericanos, partía, en lo fundamental, de cuatro supuestos:

"a) que la tecnología proveniente de los países centrales es la única, la mejor o la más conveniente; b) que la tecnología es neutra, es decir, libre de valores; c) que toda tecnología moderna es, por definición, la que mejor puede servir para el desarrollo; d) que esa tecnología está suficientemente probada y por lo tanto no hay riesgos en su introducción"⁹⁹.

Los países del Tercer Mundo comenzarán a ver, en este sentido, con preocupación el poder y capacidad de intervención de las industrias transnacionales de la cultura garantizadas en buena medida por el poder de penetración de las nuevas tecnologías objeto de intercambio. Los efectos producidos por la experiencia desarrollada a lo largo de la anterior década desmentían cualquier posibilidad de expectativas favorables para una alternativa armónica de desarrollo en el marco del paradigma de las difusiones:

1º) La aplicación de la tecnología occidental no puede ser aislada de la tradición filosófica en la que esa tecnología ha sido desarrollada.

2º) La recepción de la tecnología extranjera requiere de una estructura social que pueda acomodarla.

3º) La tecnología transferida es muy a menudo inapropiada, puesto que en su mayor parte se trata de tecnología que

⁹⁹ SÁBATO/MACKENZIE, op.cit., p.234.

incrementa el consumo privado sin resolver los problemas sociales más urgentes.

4º) La importación de tecnología extranjera impide el desarrollo de los recursos y el saber hacer locales.

5º) La transferencia de tecnología que ha sido considerada hasta ahora es de hecho la de los productos acabados. Lo que habitualmente no ha sido transferido es el verdadero núcleo del poder tecnológico: su investigación y desarrollo, el conocimiento que la integra.

6º) Junto a la tecnología, se transfiere a menudo la idea de su prescindencia de valores¹⁰⁰.

La prioridad desde entonces al fomento de producción local y al control de las importaciones tecnológicas en América Latina se centró en tres objetivos principales:

1º) Impulsar en la práctica la cooperación en investigación y desarrollo a nivel regional.

2º) Aumentar la capacidad autónoma de producción, distribución y consumo de las nuevas tecnologías.

3º) Favorecer el desarrollo y utilización de tecnologías adecuadas en favor de las necesidades básicas de la población.

Exactamente las mismas prioridades que habían quedado marginadas por la lógica de transferencia de las innovaciones tecnológicas, promovida por los países centrales hacia las naciones periféricas, constituiría a partir de esta década una estrategia esencial dentro de las políticas de desarrollo. Como discusión previa al debate central del Nuevo Orden Internacional de la Información, la cuestión de las transferencias tecnológicas no constituía, sin embargo, el único problema que ocupara la atención de responsables políticos e investigadores

¹⁰⁰ HAMELINK, *La aldea...*, op. cit., pp. 241 y 242.

sociales en los países del Tercer Mundo. Según Schenkel, los factores que en conjunto producían la dependencia cultural de los países subdesarrollados incluían también el monopolio de los servicios cablegráficos internacionales, el papel de las agencias publicitarias extranjeras, los programas foráneos en los medios de comunicación y la influencia de la inversión extranjera¹⁰¹. Nordenstreng y Varis destacarán, en concreto, de este desequilibrio internacional dos puntos principales, que centrarán el núcleo de la crítica por los gobiernos de los países dependientes:

1º) El tráfico en una sola dirección, desde los grandes países exportadores hacia el resto del mundo.

2º) El predominio casi absoluto del material de entretenimiento en dicho flujo.

El flujo unidireccional de información y comunicación será el centro de las mayores críticas "tercermundistas". Por vez primera, la teoría de la comunicación asume que, como parte del sistema global de comunicaciones internacionales, "los bienes culturales fabricados en la metrópoli -películas, series de televisión, música popular- se exportan masivamente para ser reproducidos, distribuidos, intercambiados y consumidos en los países satélites, compitiendo así con los valores y formas culturales nativos"¹⁰².

La estructura transnacional dominante será objeto de una severa crítica "tercermundista" por mantener un tipo de comunicaciones jerárquicas, controladas por el centro en su dominio de los países periféricos según flujos de información totalmente unidireccionales. El Movimiento de Países No Alineados identificará las raíces del sistema desequilibrado de información en las diversas formas de dominación colonial que históricamente había caracterizado las relaciones de explotación económica entre los países del Norte y del Sur. En consecuencia,

¹⁰¹ Cfr. SCHENKEL, Peter, *La estructura del poder en los medios de comunicación en cinco países latinoamericanos*, CIESPAL, Quito, 1973.

¹⁰² HAMELINK, *Hacia una autonomía...*, op. cit., p.21.

el Movimiento de Países No Alineados esbozará una crítica de fondo a la teoría del libre flujo de la información, al demostrar que ésta no facilitaba en modo alguno el intercambio abierto y plural de las comunicaciones internacionales entre distintas culturas y diferentes sistemas socioeconómicos.

La Primera Década para el Desarrollo de las Naciones Unidas ya había representado, de hecho, el estrepitoso fracaso de un esfuerzo por intentar imponer senderos uniformes para el desarrollo regional según criterios economicistas. "En lugar de alentar fuertemente a los países receptores a construir sus propias infraestructuras financieras y tecnológicas, las nuevas industrias se establecerían con el apoyo de grandes transferencias de finanzas y tecnología desde las metrópolis, especialmente a través de la estructura emergente de las corporaciones transnacionales. Los países industrialmente menos desarrollados se integrarían así mejor dentro de la economía mundial, y el mayor empleo que implicaría la nueva industrialización llevaría a niveles nacionales de ingreso más altos y, supuestamente, a una mejor distribución de este ingreso"¹⁰³. El modelo desarrollista producirá, sin embargo, fuertes desequilibrios en las economías locales del Tercer Mundo incrementando los vínculos de dependencias de estos mercados en relación a las antiguas metrópolis. La demanda de autonomía y mejores niveles de autosuficiencia en atención a las necesidades básicas de la población impulsarán así el cuestionamiento de las teorías difusionistas, replanteándose un uso alternativo de la comunicación y la educación, según los principios de un nuevo orden en el que la participación social se reconozca como un derecho y una exigencia inalienables.

Frente al marco conceptual y pragmático de la teoría de la modernización surge así la nueva teoría de la dependencia. Las ciencias sociales y en especial los teóricos de la comunicación en América Latina reconstruyen entonces su racionalidad investigadora en respuesta a los efectos de la cultura científica y mediática del funcionalismo estadounidense,

¹⁰³ Ibid., p.116.

articulando una nueva mirada epistémica sobre el conjunto de las relaciones internacionales. La aproximación estructuralista que ofrece la teoría de la dependencia surge entonces desde el principio como una reacción a los efectos provocados por la aplicación de los modelos de modernización. Cardoso y Faletto ("Dependencia y desarrollo en América Latina"), Ruy Mauro Marini ("Dialéctica de la dependencia"), André Gunder Frank ("Capitalism and underdevelopment") y Theotonio dos Santos ("El nuevo carácter de la dependencia") serán los autores que, junto a estudiosos como Paul Baran, pongan las bases del modelo estructural de análisis en el estudio del subdesarrollo económico dentro de los países periféricos como un acercamiento crítico del dominio imperialista. La idea original de Gunder Frank y Paul Baran, como autores destacados en esta corriente, se resume en el argumento central de que el subdesarrollo es la otra cara del desarrollo capitalista y del imperialismo económico internacional¹⁰⁴. Ambos autores demostrarán que las relaciones de dominio se hacen efectivas por medio de la identidad de intereses que existe entre el centro de un país de primer mundo y el centro de un país de segundo y tercer nivel, siendo esta clase de domino de carácter estructural. En el campo de la comunicación y la cultura, "la sincronización cultural implica que las decisiones relativas al desarrollo cultural de un país se realizan de acuerdo a los intereses y necesidades de una poderosa nación central, que les impone con una efectividad sutil pero devastadora, sin tomar en cuenta las necesidades adaptativas de las naciones dependientes"¹⁰⁵.

La filosofía liberal de la modernización que inspirara la planeación educativa y la aplicación de los medios en el desarrollo y la formación de los pueblos latinoamericanos se abandonará entonces por nuevas formulaciones teóricas alternativas, rechazando el etnocentrismo occidental por la fijación en los aspectos estructurales e históricos que clarificaban el horizonte de dominio de los países centrales sobre el subcontinente.

¹⁰⁴ Cfr. SWEEZY, Paul M. y MAGDOFF, Henry, Paul A. Baran. *El hombre y su obra*, Siglo XXI, Madrid, 1971.

¹⁰⁵ HAMELINK, *Hacia una autonomía...*, op. cit., p.39.

El primer objetivo de este nuevo movimiento "tercermundista" será cuestionar la comunicación educativa para el desarrollo, según la lógica modernizadora estadounidense. Hasta esta década, la fuerte influencia del paradigma de Lasswell y de la Mass Communication Research en las aplicaciones de la comunicación educativa transfronteriza se había concretado en el uso educativo de los medios a partir de tres supuestos fundamentales, según el modelo de difusión de innovaciones:

1º) Se entendía que la comunicación por sí misma es capaz de generar desarrollo independientemente de los factores políticos y socioeconómicos.

2º) Siguiendo la teoría del despegue de Rostow, el incremento en la producción y consumo de bienes y servicios constituye la esencia del desarrollo. Por ello, la redistribución de la riqueza debía ser precedida de un incremento en el producto nacional, al margen de los desniveles de participación en la renta. Eso sí, la comunicación debía introducir la nueva norma de consumo, a la espera de la progresiva redistribución igualitaria del capitalismo distributivo.

3º) La productividad se aumenta automáticamente con políticas de innovación tecnológica. La transferencia de nuevas técnicas, herramientas y tecnologías para la producción, junto a la capacitación de la mano de obra vía satélite, a través de los distintos proyectos de teleeducación, garantizarían por tanto la modernización y el desarrollo.

Ramiro Beltrán demostrará sin embargo, por los hallazgos empíricos de las investigaciones latinoamericanas, que los resultados previstos por las políticas modernizadoras tenderían a generar finalmente en el campo de la comunicación, la educación y el desarrollo social un efecto muy diferente al inicialmente esperado. Díaz Bordenave, Mattelart, Assman y Pasquali, entre otros, analizarán entonces la hipótesis de partida de las experiencias de teleeducación a distancia,

ofreciendo premisas distintas en el planteamiento del desarrollo de la comunicación internacional:

"1. El cambio general de la estructura social constituye el prerrequisito básico para lograr un desarrollo auténticamente humano y democrático. 2. Los adelantos tecnológicos en los campos de la agricultura y en otros sectores productivos no sólo no conducen necesariamente hacia la obtención de este desarrollo, sino que incluso pueden impedirlo al fortalecer aún más a las élites conservadoras dominantes. 3. La comunicación no sólo es incapaz por naturaleza de generar desarrollo nacional, sino que a menudo actúa en su contra, de nuevo, en favor de las minorías gobernantes. 4. La propia comunicación está tan sometida a los arreglos organizativos predominantes en la sociedad, que difícilmente se puede esperar de ella que actúe independientemente como un contribuyente primordial a una profunda y amplia transformación social"¹⁰⁶.

Así, en los años setenta, la agenda de las relaciones internacionales se ve modificada por las exigencias que comienzan a plantear los países periféricos. Sociólogos y estudiosos de la comunicación latinoamericanos y de otras regiones del Tercer Mundo inician entonces el debate sobre la necesidad de políticas nacionales de comunicación y cultura que promuevan de verdad formas equilibradas de desarrollo endógeno. En la Conferencia de Bandung, el Movimiento de Países No Alineados se constituye en un firme defensor de la necesidad de un nuevo orden internacional de la información. La fuerza y credibilidad de los principios argüidos por el Movimiento de Países No Alineados en favor del Nuevo Orden Internacional pronto alcanzarían una notable aceptación internacional y una amplia difusión en la mayoría de países del Tercer Mundo en el marco de un contexto de crisis general del capitalismo. La inflación, el desplome del sistema financiero internacional y el crecimiento sin precedentes del número de desempleados hacían inviables el modelo Norte-Sur de acumulación tardocapitalista dominante.

En mayo de 1976, el seminario "El papel de la información en el nuevo orden internacional", organizado por el Instituto Latinoamericano de Estudios Transnacionales, concluye entre sus

¹⁰⁶ BELTRÁN, Luis Ramiro, *Premisas, objetos y métodos foráneos en la investigación sobre comunicación en América Latina*, en DE MORAGAS, Miguel (Ed.), *Sociología de las comunicaciones de masas*, Vol. I, Gustavo Gili, Barcelona, 1985, pp.79 y 80.

recomendaciones con la necesidad imperiosa de desarrollar mayores esfuerzos de investigación en materia de comunicación y desarrollo con el fin de favorecer una clara conciencia sobre el papel de la información y la participación informada de la comunidad dentro de los esquemas integrales de desarrollo, más allá de cualquier reduccionismo economicista. "Establecer condiciones conceptuales para una política de comunicaciones que considere lo informativo como parte de una estrategia de cambio nacional. Perfeccionar, dentro del contexto señalado, la inserción de la información y la comunicación social en la estrategia internacional de desarrollo" exigía la urgente evaluación de modelos alternativos, "en función de las realidades culturales locales"¹⁰⁷. Por otra parte, se recomendará a la comunidad de investigadores latinoamericanos el estudio de la interrelación entre los sistemas de educación, especialmente los ejecutados a través de los medios audiovisuales, con particular referencia a la teleescuela, y los medios de comunicación e información. Por tales fechas la iglesia latinoamericana y los sectores populares en el Tercer Mundo habían acumulado una gran experiencia en el desarrollo de la educación para la recepción y la comunicación educativa. Las transformaciones de la estructura vigente de poder quedarán sin embargo aplazadas por el dominio de un contexto en el que las esferas gubernamentales y económicas de los países desarrollados multiplicaban sus tomas de posición sobre la necesidad de concebir la nueva división internacional del trabajo a partir de la divisoria representada por el capital del conocimiento¹⁰⁸. El debate en torno al Nuevo Orden Informativo Internacional se ubicará por tanto en el contexto de las luchas internacionales por la descolonización económica. La exigencia del NOMIC estará estrechamente ligada a las necesidades de un Nuevo Orden Económico Internacional, en virtud de la demanda de soberanía por parte de los países del Tercer Mundo, que comenzaron a plantear el control de los recursos naturales según el modelo de crecimiento y desarrollo endógeno.

¹⁰⁷ VV.AA., *La información en el nuevo orden internacional*, ILET, México, 1977, p.248.

¹⁰⁸ MATTELART, A., y SCHMUCLER, H., *América Latina en la encrucijada telemática*, Paidós, Barcelona, 1983, p.13.

El encuentro-conferencia de Argel dará consistencia a las aspiraciones de los gobiernos del Tercer Mundo por un nuevo orden económico internacional, en un contexto de amplios frentes de lucha en demanda de justicia y participación democrática en los beneficios económicos y, en menor medida, en los bienes monopólicos de interés cultural. Los países signatarios participantes en la reunión denunciarán la dominación ideológica extranjera en los pueblos del mundo en desarrollo, criticando de paso, en este sentido, el desequilibrio entre la ideología de la cultura transnacional y la identidad de las culturas locales. A partir de la Declaración de Argelia, los países en desarrollo adoptan una acción concertada en materia de comunicaciones. Como señala el informe final del Simposio Sobre los Medios de Información, realizado en Túnez (1976), "en la década de 1970, los países no alineados se han hecho conscientes de las enormes posibilidades de colaboración en los terrenos políticos y económicos, que existen entre todos los países en desarrollo que luchan por su emancipación frente a todas las formas de neocolonialismo y opresión que originan el imperialismo". Al respecto el informe recomendaría:

"a) Una revaloración del potencial humano y material de los medios de comunicación; b) La creación de un Centro de Intercambio de Tecnología para Medios de Comunicación en los países no alineados; c) El desarrollo de una industria capaz de aportar equipamiento para los medios informativos"¹⁰⁹.

Este será pues el primer intento de desarrollo de un nuevo orden informativo. Y, significativamente, situará las estrategias de comunicación al servicio del desarrollo desde una política nacionalista en el que la educación será un instrumento emancipador esencial. Dos de los objetivos fundamentales en la conformación del Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación predeterminarán las reflexiones en torno al desarrollo de la comunicación educativa. En primer lugar, los países del Tercer Mundo propondrán la creación de medios alternativos al sistema dominante de información con el fin de satisfacer, por una parte, las necesidades informativas de las comunidades locales y, además, por otro lado, generar una praxis

¹⁰⁹ HAMELINK, *La aldea...*, op. cit., p.265.

distinta en el uso de estos medios por los profesionales en contacto con la realidad social. Mientras que, en segundo lugar, se aspira a crear modelos comunicativos con el concurso y participación de los distintos sectores sociales como práctica pedagógica al servicio de la democracia y el desarrollo social.

"En la medida en que el Nuevo Orden Informativo Internacional promueve principios distintos para la acción y presencia de los medios de comunicación, surge la necesidad de reconocer como tarea fundamental la educación para la comunicación"¹¹⁰. Como se preguntara el propio Reyes Matta, qué sentido tiene un Nuevo Orden Internacional de la Información si el individuo no puede tomar parte en el acceso a los medios por no estar familiarizado con las gramáticas y herramientas técnicas características de la comunicación audiovisual. Este reto exigía que se priorizara la educomunicación como un elemento central de las políticas culturales implementadas a partir de entonces por los países del Tercer Mundo.

Justamente, el surgimiento de las políticas nacionales de comunicación será el eje que vertebre una visión integral de las políticas culturales de manera coordinada con las políticas educativas. Las Políticas Nacionales de Comunicación como conjuntos de principios y normas, establecidos para guiar la conducta de los sistemas de información, garantizarían las primeras experiencias de comunicación educativa al servicio del desarrollo local. Según Schiller, la política de comunicación consiste, en este sentido, en una lucha por superar la dominación externa, donde el poder reside fuera de la comunidad nacional, y la dominación interna, donde el poder es ejercido por una capa nacional dominante. Esto es, las políticas de comunicación se conciben como un ejercicio de soberanía cultural en función de los intereses comunitarios¹¹¹. Soberanía e

¹¹⁰ REYES MATTA, Fernando, *El nuevo orden informativo internacional y el concepto de participación social*, en VV.AA., *Nuevo orden informativo y enseñanza de la comunicación*, UNAM, México, 1979, p. 23.

¹¹¹ Observe, a este respecto, el lector el vínculo temático crucial del problema planteado por las Políticas Nacionales de Comunicación y el aspecto metodológico que esboza a lo largo de las próximas páginas la presente tesis.

interdependencia serán los ejes conceptuales del Nuevo Orden Económico Internacional. "El nuevo orden internacional de la información puede ser definido como un intercambio internacional de información en el que las naciones, que desarrollan su sistema cultural en forma autónoma y con un completo control soberano de los recursos, participan plena y efectivamente como miembros independientes de la comunidad internacional"¹¹².

En este sentido, la I Conferencia Sobre Políticas Nacionales de Comunicación supuso, en la práctica, el primer intento serio de reforma de la estructura dominante de información. La importancia de la Conferencia de San José de Costa Rica en la configuración de los principios del NOMIC -y para la problemática de la comunicación educativa y el desarrollo, en especial- partió de un vivo interés por el fundamento epistemológico del método y aplicación técnica de la teoría de la comunicación a los problemas y diferentes obstáculos del desarrollo social. Según este nuevo planteamiento, el método científico debía aspirar a promover la participación de los grupos sociales involucrados en los problemas de la comunicación. Por ello, se llegaría a recomendar "nuevas conceptualizaciones pedagógicas, así como nuevos arreglos institucionales, nuevos medios y métodos que faciliten el desarrollo de la conciencia crítica de la población, así como su capacitación para participar activamente en el manejo de los medios de comunicación, como instrumentos de liberación"¹¹³. El surgimiento de una ciencia de la comunicación auténticamente latinoamericana se vinculará justamente a principios de los años setenta a la refutación, como hemos visto, del modelo funcionalista, investigando los fenómenos de comunicación como un proceso indefectiblemente unido a los procesos de desarrollo, cuyo carácter complejo y multifacético demandaba, a juicio de estos nuevos autores, una profunda reconceptualización de los sistemas y principios de la corriente de estudios exportada mundialmente por Estados Unidos. En la práctica, este giro ideológico en las investigaciones latinoamericanas impondrían a

¹¹² HAMELINK, La aldea..., op.cit., p.295.

¹¹³ HELIODORO, José, *Las ciencias de la comunicación en América Latina*, Ediciones Quinto Sol, México, 1991, p.81.

futuro un mayor dinamismo a las Políticas Nacionales de Comunicación, reformulando así las prioridades de la agenda local a partir de varias áreas estratégicas:

- El análisis de los procesos de comunicación de base como plataforma de acceso a la participación popular en el proceso comunicativo.

- La intensificación de los estudios sobre experiencias de comunicación grupal.

- El análisis de la comunicación grupal como una modalidad de comunicación integral transformadora.

- El estudio de las relaciones entre los medios masivos y las tecnologías tradicionales de educación y cultura en las políticas de desarrollo.

Las políticas culturales buscaban coordinar así los esfuerzos públicos por el control y desarrollo de las nuevas tecnologías y los modernos sistemas de comunicación, a partir de la defensa de la soberanía cultural y el equilibrio comunitario. Las recomendaciones emanadas de la reunión de Costa Rica no sólo fueron orientativas de la demanda de un intercambio internacional de información más justo y equilibrado, sino también constituían las primeras medidas para garantizar el acceso y participación en los medios de todos los miembros y grupos de la sociedad. El texto y las recomendaciones de San José no eran tan sólo documentos históricos. Como bien señala Elizabeth Fox, "debajo de la preocupación central por las políticas nacionales de comunicación había preocupaciones nuevas, como el surgimiento de la comunicación alternativa"¹¹⁴.

¹¹⁴ FOX, Elizabeth (Ed.), *Medios de comunicación y política en América Latina*, Gustavo Gili, Barcelona, 1989, p.22.

6.1. Comunicación, cultura, educación y desarrollo social. El espíritu del Informe McBride.

En el marco de un contexto de expansión de la industria informática que, encabezada por Estados Unidos, situaba el poder de decisión de las naciones subdesarrolladas extraterritorialmente, por el dominio y control monopólico de los flujos electrónicos de información, la conferencia de la UNESCO en Belgrado paradójicamente establecerá de manera sistemático los términos del debate por un Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación. Las relaciones de dependencia entre los postulados que proclamaban la necesidad de un nuevo orden informativo y un nuevo orden económico internacional ya no eran tan sólo enunciadas de manera nominal. Con el informe McBride los países del Tercer Mundo por fin deciden solucionar las contradicciones más gravosas producidas por la desigual división internacional del trabajo. El nuevo orden de la información emanado del espíritu McBride presuponía un cambio cualitativo de las estructuras de poder. La Comisión para los Problemas de Comunicación sentaría las bases adecuadas para una discusión a fondo de la situación actual, en la búsqueda de un horizonte democrático para el fortalecimiento de la independencia y el autodesarrollo de las culturas locales. El desarrollo de un nuevo orden informativo internacional constituía un paso indispensable para el objetivo primordial de un nuevo orden económico. El Informe McBride venía a constatar de nuevo el hecho de que las comunicaciones jugaban un papel preponderante en el desarrollo equilibrado de toda sociedad. La idea originaria del NOMIC es justamente su aspiración a democratizar las comunicaciones como un objetivo que, según demostraran los hechos más tarde, únicamente puede ser confiada a la propia sociedad civil.

El informe establece como imperativo universal la promoción del acceso público, la participación social, la descentralización, la libre administración y la difusión del poder comunicativo para garantizar un modelo de comunicación verdaderamente democrático. En este sentido, la Comisión señala

dos grandes obstáculos para la democratización de las comunicaciones. Por un lado, la transnacionalización económica y, por otra parte, la dependencia comercial de los sistemas informativos nacionales, que impiden un desarrollo comunitario de los medios de comunicación social. "En general, las reformas eran presentadas como modos para introducir una mayor diversidad cultural en las pautas monolíticas de los media comerciales, proporcionar un acceso más amplio a ellos a diferentes grupos sociales, emplear los media en beneficio de la educación y el desarrollo, y reducir la dependencia de los media respecto a los programas informativos y de entretenimiento procedentes del extranjero"¹¹⁵. La crítica del Tercer Mundo al poder transnacional de la economía y la comunicación se vincula en las medidas del Informe McBride con la necesidad, no realizada, de una reestructuración ecológicamente educativa de los medios, transformando el poder monopólico a partir de las necesidades de una gestión más representativa y democrática de los medios y tecnologías de la información.

La propuesta de un Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación dará pie a una amplia renovación conceptual, en lo que pretendía ser el diseño de las comunicaciones del futuro. Marques de Melo resume, a este respecto, en diez puntos fundamentales las propuestas de la reunión de Belgrado sobre las que debería sustentarse el desarrollo del Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación esbozado por la Conferencia General de la UNESCO:

1º) Eliminación de los desequilibrios en el sistema internacional de información.

2º) Superación de los obstáculos internos y externos para un libre flujo y una más amplia y equilibrada difusión de información y opiniones.

¹¹⁵ Ibid., p.218.

3º) Eliminación de los efectos negativos de determinados monopolios, ya fueran públicos o privados, así como de las excesivas concentraciones de los medios.

4º) Pluralidad de fuentes y canales de información.

5º) Libertad de prensa.

6º) Libre ejercicio del derecho a la información en el ejercicio responsable de los periodistas y profesionales de los medios.

7º) Preparación de los países en desarrollo para lograr mejoras en su propia situación económica.

8º) Compromiso real de los países desarrollados para ayudar a las naciones atrasadas en el logro de sus objetivos.

9º) Respeto al derecho de todos los pueblos para participar en el intercambio internacional de información, con criterios de igualdad, justicia y beneficio mutuo.

10º) Respeto al derecho de la comunidad local, de los grupos étnicos, así como de los individuos para tener acceso a las fuentes de información favoreciendo una participación activa en los flujos de comunicación.

La amplitud y densidad temática de los problemas sistematizados por el Informe McBride será una aportación decisiva para el nuevo planteamiento de la educación comunicativa y el desarrollo social. Juan Somavia resume en tres principios fundamentales la reformulación crítica de la tradicional estructura de la información:

1º) La información dejará de ser considerada una simple mercancía. La función de informar no es un negocio cualquiera. Antes bien, se trata de un derecho y un bien social y una función comunitaria preeminente.

2º) La estructura de la información se vinculará además al sistema educativo. Superando la visión formalista del proceso de enseñanza-aprendizaje, se plantea superar la discordia abierta entre escuela y medios de comunicación desde una perspectiva integradora.

3º) La transformación del sistema informativo se vincula además con la necesaria participación de las mayorías nacionales en la gestación y ejecución de las políticas de desarrollo nacional. En este sentido, se propondrá una mayor promoción, a futuro, de la "función participatoria y los derechos del receptor en el proceso de la comunicación, más allá del derecho teórico de comprar o no comprar un periódico o una revista, y de encender o apagar la televisión y la radio, como formas de expresar opiniones a un determinado medio de comunicación"¹¹⁶.

En términos generales, el Nuevo Orden Informativo Internacional fija en los conceptos de acceso y participación social los ejes de una alternativa radical al modelo vigente de estructura de la información. En palabras de Reyes Matta, generar el acceso y la participación en los procesos informativos es abrir paso a una forma de acceso y participación en el desarrollo:

"La participación activa en el proceso de comunicación, implica el derecho a participar en las instancias de decisión donde los contenidos y características de los mensajes se resuelven, a la vez que el derecho a influir en los niveles de decisión de la política general de comunicaciones que una comunidad se dé, tanto para sí misma, como para su relación con el exterior"¹¹⁷.

Ya en el encuentro organizado en Amsterdam por el Instituto Latinoamericano de Estudios Transnacionales (ILET), el ordenamiento equilibrado de la comunicación internacional se relacionaría directamente con una estructura comunicacional más participativa y provechosa socialmente. El Informe McBride, sin embargo, representa el primer intento serio de desarrollo de

¹¹⁶ SOMAVIA, Juan en VV.AA., *La información en el nuevo orden internacional*, ILET, México, 1977, p.9.

¹¹⁷ REYES MATTA, Fernando, *El nuevo orden internacional y el concepto de participación social*, op.tic., p.23.

unas estructuras comunicacionales más participativas. Los países signatarios acordaron que la tarea fundamental para la construcción del Nuevo Orden Internacional de la Información consistía básicamente en "romper las estructuras comunicacionales que se caracterizan por el control monopólico de cualquier índole. Las características inherentes a tales estructuras, el verticalismo y el autoritarismo, deben ser abolidos. Frente a tales posturas, un nuevo orden informativo internacional debe implicar lo contrario: democratización, acceso público genuino y participación social"¹¹⁸. "Promover el acceso, la participación, la descentralización, la administración abierta y la difusión del poder (...) concentrado en las manos de poder comerciales o burocráticos serán, en palabras de Juan Somavia y García Márquez, los ejes que vertebran la propuesta de un Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación"¹¹⁹.

En este sentido, la resolución adoptada por la Conferencia de Belgrado concluirá justamente con una llamada al respeto público por la participación activa en los procesos generales de comunicación. El Informe McBride pondrá un mayor énfasis sobre la naturaleza social de la información. El NOMIC ayudaría así a romper la lógica de la ecuación que identificaba tradicionalmente la libertad de expresión con los derechos de la libertad de empresa. En lo fundamental, el nuevo orden internacional para la información suponía una redistribución básica de los portadores de telecomunicación frente al oligopolio del mercado.

Frente a las restricciones al libre acceso del corporativismo profesional, el debate sobre el nuevo orden informativo abrirá las puertas a la participación de los diversos grupos sociales en las decisiones sobre políticas comunicativas. El NOMIC proponía, en este sentido, la promoción de la comunicación participativa en favor de las culturas locales, en la medida en que critica todas las políticas

¹¹⁸ HAMELINK, *Hacia una.....*, op.cit., p.88.

¹¹⁹ HAMELINK, *La aldea....*, op. cit., p.11.

legitimadoras de la concentración del poder mediático y la imposición mercantil de patrones foráneos. La UNESCO defiende entonces por vez primera que el acceso democrático a los mensajes es prerequisite para la participación social que conduzca a la liberación y el desarrollo humanos.

El cuestionamiento básico que proponía el NOMIC era replantearse el concepto mismo de desarrollo y, por consiguiente, el orden de prioridades y el sentido de las principales necesidades a solucionar para la existencia de los pueblos. Las propuestas de organizaciones internacionales como CIESPAL para la transformación de la estructura dominante de los medios no sólo iría dirigida a conseguir que la comunicación se convirtiera en un instrumento de la sociedad, garantizando modelos de relación horizontales con la participación de todos los grupos que integran la comunidad, sino sobre todo, lo que resulta interesante para la presente tesis, es que la comunicación se percibe por primera vez en la historia como un valioso instrumento para el desarrollo cultural, si se transforma a los medios en instrumentos de educación y tecnologías formativas:

"El problema está en que la idea mercantil de la comunicación es no participativa por definición; pues en última instancia los intentos de selección sobre el tipo de información que se ha de transmitir parten de la base de un público cautivo al que se le presenta en realidad una limitada cantidad de opciones mientras que la selección final se ubica en el juego de intereses existentes entre los propietarios de los medios y la publicidad comercial que los patrocina, de modo que el papel del receptor es activo sólo en apariencia"¹²⁰.

Por eso el objetivo de la comunicación educativa consiste en desplazar el uso de los medios de comunicación del ámbito y dominio liberal a un nuevo modelo dinámico más participativo y abierto a la pluralidad social. Lo significativo a partir del Informe McBride será la coincidencia de los investigadores sobre el hecho de que el acceso a los mensajes proporciona una base para el conocimiento y la transformación social a través de la enculturación, la socialización educativa y, por supuesto, la

¹²⁰ REYES MATTA, op. cit., p.23.

participación democrática. El Informe señala la importancia del impacto educativo de los medios, aun cuando el contenido del mensaje no sea de naturaleza educativa. La Comisión concluye que la acción educativa y socialmente inherente a los medios masivos de comunicación social implica que estos deberían responder en la mayor medida posible a las necesidades del desarrollo de la sociedad y que deberían ser considerados antes que nada un bien social y un recurso económico de primer orden. Las Naciones Unidas recomendarán por ello un nuevo orden mundial de la información y la comunicación que otorgue más importancia a los elementos educativos.

La propuesta de la UNESCO procura, en este sentido, "vincular el concepto de comunicación con el desarrollo mediante el empleo centralizado de técnicas de planeación para coordinar los varios sistemas de comunicación de un país, lo que llevaría a una racionalización del uso de los medios y mensajes y a una mayor eficiencia administrativa y económica"¹²¹. Entre las recomendaciones del Informe McBride para el desarrollo de sistemas alternativos de información destacan de manera decisiva la elaboración de políticas nacionales de comunicación; la promoción de comunicaciones democráticas, promoviendo formas alternativas de acceso y control por parte de los grupos locales; la eliminación de obstáculos que impidan la participación de los usuarios; una mayor integración entre la comunicación y el desarrollo; la reorientación educativa de los medios; y el acceso abierto a la información científico-técnica. Si bien la aportación más concreta y de amplio alcance en su aplicabilidad, será solamente la formulación de políticas nacionales de comunicación ligadas a la totalidad de los objetivos de desarrollo social, cultural y económico. Las políticas nacionales de comunicación favorecerán en este sentido una amplia consideración de las implicaciones culturales y educativas del problema de la información desde el punto de vista del desarrollo social.

¹²¹ GONZÁLEZ MOTTA, Luis y DA SILVA, Ubirajara, *Críticas a las políticas de comunicación: entre el Estado, la empresa y el pueblo*, Comunicación y Cultura, número 7, México, 1982, p.18.

En su informe final, la Comisión insistiría en sus conclusiones sobre la necesidad de integrar los sistemas informativos en las políticas de desarrollo a través de Políticas Nacionales de Comunicación como sinónimo de control social frente a los medios de difusión masiva bajo control monopólico. Las políticas culturales, desde la perspectiva del Informe McBride, se piensan como un mecanismo para el desarrollo de la participación democrática:

"El constituir o concebir nuevas formas o sistemas de propiedad de medios (cooperativas autogestionadas, formas distintas de autogestión, cogestión, modelos específicos con amplia participación del profesional de la comunicación y del consumidor de mensajes, etc...) puede considerarse una alternativa frente a las empresas comerciales que han supeditado la función social de las comunicaciones al sistema de mercado"¹²².

Las políticas culturales surgen, en un principio, con el objetivo de proponer líneas de acción y mecanismos para generar canales de información alternativos, en los que el sistema de medios no constituya un instrumento de dominio económico. En otras palabras, el objetivo de las Políticas Nacionales de Comunicación consistía, en última instancia, en estimular y promover estructuras y estilos alternativos de información, evaluando los procesos comunicativos en un sentido genérico y global. La propuesta para la implantación de políticas nacionales de comunicación pretendía evitar la dispersión y duplicidad de esfuerzos entre los diferentes organismos nacionales que desarrollaban sus actividades en el sector con el fin de lograr una sistemática contribución efectiva del campo de la comunicación y la cultura a las directrices estratégicas del desarrollo social. Por ello, la Comisión McBride concluye finalmente en su informe recomendando otro modelo de desarrollo en el que el peso de la planeación corra a cargo de las instituciones públicas. De modo que, "en la medida que el concepto de otro desarrollo -autodependiente, endógeno y alejado de las prácticas miméticas del pasado- se abre paso y se ponga al servicio de las necesidades, metas y políticas específicas

¹²² BISBAL, Marcelino, *Perspectivas de la comunicación alternativa*, en DIAZ RANGEL, E. et al., *Estudios de Comunicación Social*, Monte avila, Caracas, 1985, p.124.

que responden a los requerimientos históricos de cada país del Tercer Mundo, la comunicación social resultará una variable fundamental en el conjunto de factores que van a determinar la posibilidad de estrategias de desarrollo alternativos"¹²³. Cabe recordar que la defensa del principio de seguridad de la información y de la soberanía cultural consituyen objetivos solidarios con la propuesta de otro modelo de desarrollo centrado en la satisfacción de las necesidades humanas, endógeno y autodependiente.

Sin embargo, si bien las políticas nacionales de comunicación aportaron el diseño incial de nuevas estrategias para el desarrollo, su instrumentación sirvió de coartada para una reorientación bien distinta de las propuestas de transformación que dejaba traslucir el "espíritu McBride". El programa para el desarrollo de las comunicaciones sirvió para domesticar el movimiento por el Nuevo Orden Internacional de la Información, reduciéndolo a un mero problema de asistencia técnica. La demanda del NOMIC fue orientada por los países dominantes en el sistema internacional de comunicación, paralelamente a su campaña contra la UNESCO, fomentando los programas de capacitación técnica con el fin de limitar el alcance de las propuestas del Tercer Mundo en el campo informativo al limitado ámbito de la cualificación profesional. Las políticas nacionales de comunicación quedaron reducidas a otorgar préstamos para la compra de equipos, la concesión de becas y facilidades financieras destinadas a la formación adecuada del personal capacitado para utilizar los modernos sistemas de comunicación, orientando la política del NOMIC hacia una búqueda de mayores equilibrios cuantitativos en el flujo de información internacional y de mayor control nacional sobre los productos comunicacionales. "Poca significación adquiriría, en ese plano, quién, cómo y en qué contexto producía nacionalmente la información"¹²⁴. Esta deriva acrítica, que ya se pusiera de manifiesto en el Segundo Plan a Plazo Medio, será más que evidente en el Tercer Plan Quinquenal.

¹²³ VV.AA., *La información en el nuevo....*, op. cit., p.13.

¹²⁴ CALETTI, Rubén Sergio, *El nuevo orden informativo: un fantasma del viejo pasado*, Comunicación y Cultura, número 13, México, 1985, p.117.

El programa del Tercer Plan a Plazo Medio "La comunicación al servicio de la humanidad" significa una auténtica involución en las estrategias de la UNESCO, al ignorarse uno de los desarrollos más importantes de las comunicaciones internacionales: las crecientes luchas, a nivel de grupos de base, por elaborar formas de comunicación alternativa. En el plan 1990-1995, la UNESCO fijaba cuatro objetivos bien definidos:

1º) Inversiones en infraestructura, ampliando y modernizando las redes de comunicaciones dentro de los países subdesarrollados.

2º) Cualificación de los recursos humanos, priorizando la producción educativa, y la adaptación de tecnologías apropiadas además de investigación aplicada.

3º) Realización de estudios sobre el impacto sociocultural de los medios de comunicación de masas y las nuevas tecnologías en la identidad cultural.

4º) Desarrollo de programas destinados a educar a los usuarios de los medios de comunicación, formándoles para elegir críticamente los mensajes disponibles y evitar así posibles manipulaciones en la defensa de sus derechos como ciudadanos.

De nuevo, la comunicación educativa se constituía en un instrumento de legitimación para el "desarrollo" de los intereses monopólicos del gran capital transnacional. En este sentido, la visión de la UNESCO sobre los problemas internacionales de la comunicación se centra casi exclusivamente en el área de capacitación profesional y de educación mediática, desviando del debate público otros puntos centrales del programa propuesto por el NOMIC en favor de medidas tácticamente tecnicistas. De hecho, en el tercer plan a plazo medio, la UNESCO apenas menciona el NOMIC en su introducción. Ya en 1987, cuando Federico Mayor Zaragoza accede a la dirección general, apoyado por las principales potencias occidentales, la UNESCO comenzará a adoptar una posición en materia de comunicación internacional claramente defensora del tradicional principio del

libre flujo. A mitad de la pasada década, la desvinculación de la UNESCO en torno al NOMIC es ya prácticamente total. El nombramiento de Federico Mayor Zaragoza como secretario general significa de inmediato la marginación del NOMIC en los programas de la UNESCO y el apoyo renovado al concepto del libre flujo de la información asociado al libre comercio de las transnacionales. El Tercer Plan a Plazo Medio representa pues el eclipse casi definitivo del movimiento por un nuevo orden internacional de la comunicación, justo cuando los temas que dieron origen al Informe McBride exigen una respuesta perentoria.

Así, las Políticas Nacionales de Comunicación fueron justamente el caballo de Troya que concentrara la oposición occidental frente al peligro de la "serpiente en el jardín"¹²⁵. La intención de la UNESCO de presentar su propuesta de políticas nacionales de comunicación bajo el manto inocente de la neutralidad estaba de antemano condenada al fracaso. Y con ella también la idea esbozada de una comunicación educativa integral al servicio del desarrollo y la autodeterminación de los pueblos.

6.2. La comunicación educativa y la formación liberal de los pueblos.

Una vez asumido el discurso del desequilibrio informativo en forma de programa de desarrollo para el Tercer Mundo a través de la asistencia técnica de las grandes corporaciones, el gobierno conservador de EE.UU. inició una estrategia más ofensiva contra la misma UNESCO. La nueva política reaganiana se resume, en palabras de Reyes Matta, en una estrategia de acción marcada por la "dureza frente a la UNESCO, rechazo al Nuevo

¹²⁵ "Si uno sabe que en su casa hay una serpiente venenosa, qué es mejor: ponerla en el jardín donde no la vamos a poder ver ni controlar y nos va a poder morder en cualquier momento, o ponerla en una caja de cristal dentro de la casa, alimentarla adecuadamente y dejarla allí, siempre a la vista, peligrosa, mortal, pero inofensiva en la caja de cristal". Jose María Pasquini, *Estado y políticas de comunicación en el Mercosur*, en MENDES DE BARROS, Laan et al., *Comunicación, cultura y cambio social*, WACC, Sao Paulo, 1994, p.44.

Orden Informativo, agresividad en la conquista de nuevos mercados para las tecnologías de las corporaciones occidentales, reconocimiento a la publicidad y, en resumen, una defensa cerrada del principio del libre flujo de la información, que constituye la plataforma política y conceptual con la cual se han movilizado las grandes corporaciones de información y comunicación en su estrategia de expansión transnacional"¹²⁶. Los principios del libre flujo de la información, fundados en la sacralización de la propiedad privada y en el acceso libre a las fuentes de la información por parte de los propietarios de los medios en cuanto representantes delegados del derecho a la libertad de expresión, será la punta de lanza de la "nueva" estrategia conservadora. Los esfuerzos del NOMIC por lograr un equilibrio social del sistema informativo fueron desde el principio considerados una verdadera amenaza para las instituciones libres y democráticas del libre flujo de la información.

El debate en torno al Nuevo Orden Mundial de la Información, aunque público, fue limitado en sus efectos al marco operativo que ya habían configurado las corporaciones transnacionales. Los esfuerzos por democratizar la comunicación favoreciendo estructuras descentralizadas en el uso de las nuevas tecnologías, lejos de garantizarse, fueron abortados por una arrolladora mercantilización del campo de la comunicación, la cultura y la educación, ante los vertiginosos procesos de aceleración desregulada de las concentraciones económicas. El boicot estadounidense al NOMIC se apoyaría, por ello, desde el principio, en la presunta manipulación de la UNESCO en favor del control gubernamental sobre los medios. En palabras de Schiller, la retirada unilateral de Estados Unidos representa entonces un apoyo directo a la liberalización y privatización de los medios a nivel internacional. El motivo principal del ataque a la UNESCO no era otro sino debilitar cualquier tentativa de reconstrucción de las estructuras públicas de comunicación.

¹²⁶ REYES MATA, Fernando, *Información y desarrollo bajo la contraofensiva Reagan*, Comunicación y Cultura, número 7, México, 1982, p.51.

La retórica de la contraofensiva conservadora se desarrollaría, según Reyes Matta, en tres frentes distintos:

- La descalificación de los esfuerzos de la UNESCO y el Tercer Mundo recuperando del debate el campo de las necesidades tecnológicas y la asistencia técnica. Esto es, se acuerda que "los esfuerzos de la UNESCO deben dirigirse a la búsqueda de soluciones prácticas tales como mejorar el proceso tecnológico, aumentar el intercambio profesional y la transferencia de equipos, reducir las tarifas de comunicación y producir papel de imprenta más barato".

- La descalificación de los acuerdos multilaterales y el consenso internacional en favor de las acciones de carácter bilateral.

- La articulación de estrategias de presión entre gobiernos y sectores privados para crear legitimidad contemporánea al principio del libre flujo, ya no sólo en beneficio de la circulación de noticias, sino también de la publicidad y las tecnologías desarrolladas por las grandes corporaciones transnacionales de la electrónica y la informática".

La reorganización de las "voces de la libertad" en el controvertido encuentro de Talloires significa el rechazo efectivo a la difusión de un modelo de desarrollo más solidario en lo político, económico y social, que los países del Tercer Mundo habían venido demandando a lo largo de dos décadas. La venta de nuevas tecnologías y las disputas de tipo comercial por los grandes mercados regionales constituía el marco de una nueva etapa para el neocapitalismo informativo, cuya transnacionalización acelerada por motivo de subsistencia económica impediría cualquier posible pacto para la democratización de las comunicaciones"¹²⁷. el boicot establecido por las potencias occidentales en contra de las aspiraciones de un Nuevo Orden Internacional de la Información será puesto

¹²⁷ Cfr. Declaración de Talleres, Comunicación y Cultura, número 7, México, 1982, pp.66-70.

precisamente en evidencia con las contradicciones reveladoras de la oposición radical a cualquier tipo de regulación del sistema comunicativo:

"No deja de ser sorprendente el hecho de que los mismos que proclaman la universalidad de nuestra sociedad, anuncian la metrópoli global, la interrelación planetaria, el libre acceso al comercio mundial, a las fuentes de energía o de materias y libre flujo de la información, no encuentran mejor línea de defensa que los viejos conceptos libreempresistas cuando los países del Tercer Mundo intentan hacer valer los derechos que los asisten para reclamar una participación verdadera y no meramente declamatoria en el decantado flujo mundial"¹²⁸.

Curiosamente, el Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación y el Nuevo Orden Económico Internacional serán relegados al olvido cuando los sistemas de comunicación, las industrias culturales, comienzan una profunda reestructuración económica bajo el control centralizado de la banca y los grandes conglomerados industriales. Algunos autores ya señalaban en 1981 cómo la transnacionalización cultural había alterado la naturaleza y función de los Estados nacionales, favoreciendo una mayor autonomía de las industrias globales de comunicación en detrimento de las medidas reguladoras previstas en el "espíritu McBride"¹²⁹. La creciente financiarización de la economía y las concentraciones del capital industrial en el sector de la comunicación y la cultura no sólo vislumbraba un cambio cualitativo en la reestructuración del negocio de la información ante el exitoso auge de la filosofía liberal. La tendencia manifestada por la transnacionalización intensiva era sintomática además de la naturaleza del sistema, cuya reestructuración prácticamente imposibilitaba cualquier regulación cultural a través de las leyes y las definiciones disponibles.

El NOMIC nunca consideró lo suficiente el potencial opositor del capital financiero a una reestructuración equilibrada de los sistemas internacionales de comunicación, al

¹²⁸ ARRIETA, Mario, *Obstáculos para un nuevo orden informativo internacional*, CEESTEM/Nueva Imagen, México, 1980, p.205.

¹²⁹ Cfr. TRAJTENBERG, Raúl y VIGORITO, Raúl, *Economía y política en la fase transnacional*, ILET, México, 1981.

ignorar las estrechas relaciones entre la banca y las nuevas ramas de la industria cultural (informática y telecomunicaciones). El debate sobre la demanda del Tercer Mundo por un nuevo orden internacional para la información se caracterizaría, en términos generales, por la omisión de aspectos relevantes que afectaban al desequilibrio informativo. Así, por ejemplo, los delegados participantes en la XX Conferencia General de la UNESCO eludieron el debido análisis de la estructura de propiedad económica de los nuevos medios y de la concentración de los mercados internacionales, que los países receptores de nuevas tecnologías habían favorecido vía financiación indirecta a través de los interesados programas de comunicación educativa transnacional. Entre otros muchos aspectos, la reducción del debate del NOMIC al desequilibrado flujo de noticias impidió afrontar el aspecto preocupante que adquirirán las dimensiones internacionales, por ejemplo en materia de ciencia y tecnología.

Como bien señala Caletti, el problema del flujo internacional de noticias aglutinó esfuerzos, permitió equilibrios, se constituyó en eje principal del debate para, finalmente, constituir también su cuello de botella que obstaculizó la ampliación de los problemas comunicativos a otros ámbitos sociales como el de la educación.

Hamelink identifica tres factores que, en conjunto, impidieron una política de definición del NOMIC a más largo alcance:

1º) Los discursos sobre el desequilibrio informativo a nivel internacional no abordaron en profundidad las cuestiones básicas relativas al control de las estructuras económicas. La focalización de todos los problemas se redujo a la distorsión noticiosa producida por los medios masivos.

2º) La etapa de acomodamiento mutuo en un espíritu de compromiso, que favoreció el apoyo formal al informe McBride, a posteriori se tradujo sin embargo, en una limitación de las

posibilidades de acuerdo a nivel de principios generales, elevados y abstractos, sin que se pudieran implementar los objetivos implícitos en la exigencia del NOMIC.

3º) Los obstáculos interpuestos al desarrollo de un orden económico internacional más justo e igualitario truncaron todos los buenos deseos e intenciones de cara a una futura aplicación de los principios del nuevo orden de la información.

Como había sucedido unos años antes con la Comisión Faure, el Informe McBride obtendría la práctica unanimidad de los representantes delegados en la XX Conferencia General de la UNESCO, sin que en la práctica se tradujera en medidas eficaces para construcción del Nuevo Orden. De hecho, la retirada de Estados Unidos, y de posteriormente el Reino Unido, se hizo al margen de los compromisos adoptados por la firma del documento en apoyo al Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación (NOMIC) firmado por ambos países. Es más, a lo largo de la década de los ochenta, Estados Unidos logró convertir el problema del Nuevo Orden de la Información en un tema tabú, marginando las propuestas del Nuevo Orden Económico Internacional al lenguaje proscrito de los organismos internacionales.

Díaz Rangel destaca cuatro factores fundamentales en la explicación de este fracaso internacional:

1º) En lugar de plantearse como una confrontación Norte-Sur, entre países industrializados y países dependientes y subdesarrollados, el Informe McBride fue presentado como un foco de tensión en la confrontación Este-Oeste.

2º) Desde la Declaración de Nairobi (1976) y el reconocimiento de los Estados nacionales en la regulación internacional de los flujos de información, los enemigos del NOMIC acusaron a la UNESCO de pretender imponer políticas restrictivas a la libertad de información.

3º) Por otra parte, el debate de las propuestas de la UNESCO solo fue difundida en la academia y en algunas organizaciones profesionales, sin que se lograra un apoyo convincente de los gobiernos y, sobre todo, de los sectores profesionales y la organización de la sociedad civil.

4º) Lo que determinó la debilidad de los defensores del NOMIC, aislados en la academia, y sin los suficientes apoyos externos como para enfrentar la ofensiva de los grupos conservadores organizados en contra del Nuevo Orden Mundial de la Información y la propia UNESCO.

El mito McBride elaborado por Estados Unidos trató desde un principio de contrarrestar lo que el gobierno norteamericano consideraba como un exceso retórico de los países del Tercer Mundo, hegemónicos políticamente por entonces en la UNESCO. La delegación estadounidense valoró incluso el Programa Internacional para el Desarrollo de las Comunicaciones (PIDC) como el intento de organizar acciones que pueden conducir al control de la prensa e incluso a modelos de comunicación represivos. El clima de la guerra fría, iniciado en la década del cincuenta, mediatizó de este modo el debate del NOMIC en función del anticomunismo obsesivo de las élites estadounidenses, sensibilizadas ante cualquier cambio en la política exterior norteamericana, especialmente en relación al área de América Latina.

La agudización de los conflictos con los países del sur y el consiguiente incremento de las intervenciones militares, así como la profundización entre las potencias periféricas en relación al centro dominante situaban en el campo de batalla de la confrontación de bloques la emergencia de los países relegados a un papel dependiente como primer paso hacia la transformación de las estructuras hegemónicas que impedían el desarrollo integral de los pueblos víctimas del neocolonialismo massmediático en sus aspectos cultural y económico. La región latinoamericana será en este sentido el principal escenario de la crisis internacional en donde se puso de manifiesto el dilema

del dominio geoestratégico argumentado por Estados Unidos como consecuencia directa de la obligada seguridad nacional, a la vista de las explosivas convulsiones sociales producidas en el hemisferio por la "crisis de la deuda". Centroamérica y el subcontinente latinoamericano constituirán el punto de mira del gobierno estadounidense, en su afán por revertir procesos de transformación que respondían a necesidades objetivas de estos pueblos frente al dominio ejercido por las potencias occidentales, acosadas por los movimientos revolucionarios y antiimperialistas.

El debate del NOMIC, boicoteado por la administración estadounidense y sus socios comanditarios, abría una cesura radical en la actitud mantenida hasta la fecha por Estados Unidos respecto a la UNESCO, a raíz de la llegada a la Casa Blanca del presidente Ronald Reagan, coincidiendo, no de manera casual, con la progresiva pérdida del papel de liderazgo ejercido por Washington en los diferentes foros internacionales.

La importancia del contexto en el que se desarrolló la crisis de la UNESCO fue determinante en la evaluación de los móviles que llevaron a Estados Unidos a abandonar este foro poniendo contra las cuerdas a las propias Naciones Unidas. Las zonas de influencia estratégica definidas por el Pentágono estaban presionando en la dirección equivocada y el medio para lograr sus objetivos era la negociación multilateral. Estados Unidos decidió entonces ponerse a la cabeza de los cambios "democráticos" en aquellas regiones conflictivas que más estaban proclamando la necesidad de un nuevo orden económico internacional. Lo que se considera el mayor éxito de la política exterior en América Latina durante la Administración Reagan coincide, en este sentido, con un período de impulso y desarrollo de las políticas regresivas de carácter marcadamente conservador, cuyo único objetivo era contener y revertir florecientes procesos de cambio social de contenido esencialmente popular y antiimperialista. En este marco general de desestabilización socioeconómica, los tanques del pensamiento promotores del neoconservadurismo norteamericano comenzaron a

favorecer la tendencia general hacia la democracia en la mayoría de los países de la región, pregonando a nivel teórico la sustitución de los regímenes corporativos y burocráticos-autoritarios por otros que, al menos institucionalmente, apenas distaban mucho, más que a nivel retórico, de aquéllos a los que pretendían remplazar, pues respondían también a razones e intereses marcammente estratégicos.

La democratización en América Latina impulsada por EEUU era producto de la articulación formal de un nuevo espacio para la reproducción del capital, mientras se mantenía la misma política de marginación social, de expulsión de la fuerza de trabajo y de desorganización de la estructura de clases, una vez la coacción y violencia de los estados contrainsurgentes habían barrido de la escena política los movimientos populares que deslegitimaban el pacto social de tales regímenes. La escuela realista norteamericana pronto reconoció que posicionarse en favor de la democracia como ideal y proyecto de régimen político, implicaba a su vez garantizar por parte de estos pueblos el abandono de la revolución o el cambio social global como método para la consecución de las demandas populares. Entendían entonces estos analistas que el camino emprendido en América Latina ya no admitía retornos y que, por consiguiente, era en consecuencia el momento oportuno para diseñar modelos diferentes del Estado nacional antiimperialista. En otros términos, el Tercer Mundo debía seguir cumpliendo su función de prestar servicio a los centros del capitalismo industrial proporcionando materias primas y mercados, además de mano de obra, en la reconstrucción permanente y el desarrollo del capitalismo occidental.

Cuando Reagan llega a la Casa Blanca, los comentaristas políticos de medios tan prestigiosos como el Times se interrogaban sobre si la administración republicana podría llegar a correr el riesgo calculado de tolerar tan próximo a un vecino marxista como Nicaragua. Sobre todo pensando en el problema de fondo que representaba el estrangulamiento de la crisis de la deuda, que comenzaba a desestabilizar los regímenes

autóctonos ante la falta de satisfacción de las necesidades más elementales de la población en el marco de una economía totalmente dependiente de las decisiones norteamericanas.

Los procesos de endeudamiento externo, de deterioro de los términos de intercambio, de crisis de las exportaciones tradicionales y de dificultad para penetrar con nuevos productos en los mercados internacionales estaban influyendo negativamente sobre las debilitadas economías de los países latinoamericanos, al igual que en buena parte del resto de las naciones pertenecientes al llamado Tercer Mundo. Con el inicio de la década perdida, las economías latinoamericanas se veían incapaces de cumplir las obligaciones de sus deudas externas ante el agotamiento de los créditos y la falta de liquidez del capital financiero internacional, amenazada por un colapso generalizado por la escasa capacidad de solvencia. Bajo los auspicios de Estados Unidos, se inició entonces una operación de remiendo masiva a través del Fondo Monetario Internacional (FMI), que otorgó a los deudores latinoamericanos una prórroga del plazo de pago de los créditos gubernamentales. Durante 1982 y 1983 doce países firmaron acuerdos de compromiso de pago con el FMI a condición de que redujeran drásticamente sus gastos sociales, sus déficits públicos, así como sus tasas de inflación; además, por supuesto, de que realizaran esfuerzos importantes con vistas a contener los salarios y las importaciones, y facilitar el proceso de intercambio mercantil de exportaciones. En otros términos, las fórmulas impuestas por el Fondo Monetario para aliviar la crisis suponían hacer recaer el reajuste económico nuevamente en las mismas víctimas que costearon el período de expansión y crecimiento de las economías latinoamericanas.

De este modo, se sentaban las bases de la renaciente democracia latinoamericana, no como una opción elegida de antemano por Washington y sus aliados militares, sino como resultado de un plan de retirada estratégica en un momento de alta tensión y conflictividad social a lo largo y ancho de todo el subcontinente. Ahora bien, las nuevas tendencias de

tecnocratismo de importación occidental, el corporativismo, el surgimiento del populismo derechista así como las nuevas aspiraciones de la población latinoamericana no dejaron de derivar en nuevas tensiones sociales, paralelamente a la militarización del Estado y al reforzamiento del autoritarismo contestado desde los nuevos movimientos sociales. El crecimiento e influencia de estas nuevas organizaciones populares, los desafíos múltiples de Estados autoritarios en descomposición, las fisuras de las instituciones tradicionales y la incapacidad de los regímenes locales para contener los movimientos insurgentes en favor del cambio social impulsaron de nuevo a Washington a promover una estrategia de modernización del aparato del terror con el objetivo estratégico claro de destruir estos nuevos movimientos sociales.

Desde 1981, especialmente en Centroamérica, los movimientos urbanos, las organizaciones populares y los principales líderes y activistas comunitarios fueron sistemáticamente perseguidos mientras se preparaban procesos electorales en un clima de grave conflictividad bélica. El éxito de la estrategia de baja intensidad no ocultó, sin embargo, el grave malestar de las poblaciones de estos países, descontentos con la situación social y con el papel de Estados Unidos, cuyo liderazgo como potencia comenzada a ser cuestionado en los foros internacionales.

Así, por ejemplo, en el mes de enero de 1983, el Movimiento de Países No Alineados respaldaba las denuncias del gobierno de Nicaragua ante el Tribunal Internacional de Justicia en La Haya, debido al reiterado incumplimiento de las más elementales normas internacionales por parte de la Administración Reagan. La crisis económica, que empezaba a sentirse entre los países miembros pertenecientes al Movimiento de los No Alineados, animó también a las naciones subdesarrolladas a exigir una respuesta desde los gobiernos occidentales de cara a hacer frente al estrangulamiento de la deuda. Por otra parte, se aceleraban las iniciativas diplomáticas en las Naciones Unidas para poner fin a la escalada militar que se producía en Centroamérica con el

objetivo de evitar un posible agravamiento de la tensión en este importante polo de conflicto a través, entre otras iniciativas, de la activación de un proceso de pacificación con la formación del Grupo Contadora. El gobierno estadounidense veía por tanto cada vez más mermada su capacidad de intervención internacional. Urgía un replanteamiento de las actuaciones de Estados Unidos en la esfera diplomática ante el auge y hostilidad creciente de las restantes potencias. Por ello, la administración Reagan comenzó a fijar como prioridades el restablecimiento del liderazgo estadounidense dentro de las organizaciones internacionales, la expansión de la presencia estadounidense dentro de las secretarías de estos organismos, el aumento del papel del sector privado en los mismos, la retirada de las resoluciones y programas contrarios a los valores occidentales y el crecimiento cero del presupuesto de todo el sistema de las Naciones Unidas.

El discurso neoconservadurista reaganiano ("Nosotros en este país, en esta generación, somos, por destino más que por elección los centinelas de las murallas de la libertad mundial") será de este modo sistematizado en el informe redactado con el nombre de Documento de Santa Fe, como continuación del discurso de la renovada doctrina Monroe ("La política exterior es el instrumento por el cual los pueblos buscan asegurar su supervivencia en un mundo hostil. La guerra no es la paz, es la norma que rige en los asuntos internacionales. El aislacionismo es imposible. La supervivencia exige de EEUU una nueva política exterior de liderazgo"). El objetivo estratégico general no era otro sino restablecer la hegemonía mundial de Estados Unidos empezando por el eslabón más débil y conflictivo.. La administración Reagan planteó entonces el problema de la información como un factor más de guerra psicológica en la acentuación del conflicto con los países del Este, aunque en verdad la Unión Soviética nunca dispusiera de una estrategia definida sobre el NOMIC. Cuando el presidente Reagan decide abandonar la UNESCO, su gobierno ya había elaborado un amplio proyecto de revisión de la participación de los Estados Unidos en más de noventa organismos internacionales. La retirada de la UNESCO fortalecería, en este sentido, el poder norteamericano:

"Si diéramos el paso de retirarnos de la Unesco, nuestra influencia en las otras agencias de las Naciones Unidas se vería fortalecida. Los costes políticos internacionales derivados de nuestra retirada no parecen ser elevados. Hay muchos países que, sin mostrar apoyo abierto a nuestra posición, cuentan con Estados Unidos para que éstos les provean de liderazgo y a la vez proteja los intereses de todos los pueblos democráticos. Nuestro liderazgo pagará dividendos consistentes en un mayor respeto y en un comportamiento más responsable por parte de los estados miembros en otros foros internacionales"¹³⁰.

La creciente politización, la hostilidad hacia los valores occidentales representados por los Estados Unidos, la mala gestión administrativa y el excesivo gasto presupuestario fueron los argumentos de la administración Reagan para configurar su panoplia de ataques a los organismos internacionales con el fin de recuperar la posición hegemónica, subvertida por los países subdesarrollados, así como desde diferentes movimientos internacionales como el de los No Alineados, en el contexto de progresiva agudización de las contradicciones regionales en zonas tan conflictivas como Centroamérica y Oriente Próximo.

La acción concertada de Heritage Foundation y el Freedom Committee, junto con diversas estrategias de apoyo como el Informe Newell, contribuyeron de este modo a plantear un eficaz boicot a la UNESCO. La ofensiva de Estados Unidos contra el NOMIC se orientará básicamente en tres direcciones:

1º) La denuncia de los esfuerzos de la UNESCO y del Tercer Mundo, remitiendo el debate al problema de las necesidades tecnológicas y la asistencia técnica.

2º) El rechazo de los foros multilaterales en favor de los acuerdos de carácter bilateral.

3º) La articulación de estrategias de presión entre gobiernos y sectores privados en defensa del libre flujo de la información.

El fracaso de algunos proyectos nacionales inspirados directamente en la filosofía del Informe McBride, el silencio

¹³⁰ NEWELL, citado por GIFREU, *El debate internacional de la comunicación*, Editorial Ariel, Madrid, 1988.

impuesto sobre los organismos internacionales y la capacidad de amplitud y maniobra del complejo publicitario internacional impidieron en consecuencia el desarrollo efectivo de los principios generales del Nuevo Orden aprobado por los propios países miembros de las Naciones Unidas. Es más, en apenas un quinquenio, la UNESCO eliminó, literalmente, cualquier referencia a las siglas y objetivos del polémico Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación. La retirada estadounidense significó un duro golpe para la posible implementación del NOMIC. La UNESCO llegó incluso a verse paralizada en sus actividades durante la década de los ochenta por la limitación financiera de recursos, proporcionados mayoritariamente hasta entonces por Estados Unidos.

El fracaso de las políticas nacionales de comunicación y educación al servicio del desarrollo comunitario no respondería únicamente, sin embargo, al veto interesado del gobierno estadounidense. Razones de tipo teórico, político, metodológico e incluso cultural impidieron una aplicación efectiva de los principios emanados del espíritu McBride.

En primer lugar, la crisis del NOMIC y de la posibilidad de una comunicación educativa liberadora, que se pretendía alternativa real de desarrollo, se produce en el marco de una década en que tanto la teoría de la modernización como el análisis estructuralista de los teóricos de la dependencia, entran en crisis. El estudio de los modos de producción, el corporativismo y los obstáculos descubiertos de una burocracia autoritaria en la mayoría de los países del sur contribuyeron, según Elguea, a una comprensión bien distinta de los problemas de desarrollo en el contexto de las políticas de globalización y liberalización regionales¹³¹. El abandono en los ochenta de ambos enfoques desarrollistas como si fueran polos estáticos de una misma mirada sobre la comunicación y la cultura, pondrá en evidencia la influencia negativa de un enfoque dominante en las ciencias sociales, caracterizado por la filosofía funcionalista,

¹³¹ Cfr. ELGUEA, Javier, *Las teorías del desarrollo social en América Latina*, El Colegio de México, México, 1989.

tal y como criticara Mattelart al distinguir entre un funcionalismo de izquierdas y un funcionalismo de derechas.

La convicción de que los Estados podrían conducir las acciones para implantar un Nuevo Orden Informativo no sólo fue utilizado en la campaña de difamación implementada por Estados Unidos. La visión optimista de acuerdo con la cual se concibe al Estado como una institución por encima de la sociedad, capaz de corregir la situación a través de una acción neutra, racional y eficaz, fue el principal obstáculo teórico que imposibilitó la esperada democratización social de las comunicaciones, dadas las carencias reduccionistas del enfoque estructural teorizado por los sociólogos latinoamericanos del desarrollo. "Los déficits más notorios de lo que solía llamarse sociología de la dependencia -el abstraccionismo económico y social- contribuyó a acentuar una lectura del fenómeno comunicacional, despreocupada o disolvente de lo nacional político, entendido esto último como momento semantizador del proceso histórico social y de las formas resolutivas de dicho proceso"¹³². El fracaso de la difusas propuestas generadas en torno al movimiento McBride ha beneficiado por ello actualmente un mayor acento en la importancia de la sociedad civil.

El aislamiento universitario en el que transcurrió el debate del NOMIC impidió, en segundo lugar, el potencial apoyo de los grupos, asociaciones y colectivos sociales organizados, al quedar marginados del centro de las discusiones. Los defensores del Nuevo Orden Mundial de la Información soslayaron el importante papel que deberían haber jugado los usuarios de los medios en la construcción de un sistema democrático de la comunicación. Como enfatiza Alfaro, "hizo falta trabajar el elemento recepción o consumo en el NOMIC, tanto a nivel de diagnóstico, como de propuesta del nuevo orden. Un equilibrio de tratamiento entre propiedad -circulación- consumo, identificando conceptualmente mejor cada aspecto del proceso comunicacional, habría dado otro panorama más cercano y viable de búsqueda y

¹³² CASULLO, Nicolás, La comunicación entre el Estado colonial y el socialismo, Comunicación y Cultura, número 7, México, 1982, p.72.

diálogo para la implementación del NOMIC"¹³³. Pasquali reconoce, a este respecto, que la investigación en comunicación realizada en esta época olvidó "motivar, educar y movilizar al eternamente olvidado usuario. Y tampoco supo solicitar el respaldo de los colectivos profesionales, los apoyos políticos necesarios y, en última instancia, la colaboración de las organizaciones populares"¹³⁴.

Ligado a este problema de falta de consideración del papel de los públicos en la construcción de un uso alternativo de los medios, otra carencia de los teóricos defensores del Nuevo Orden de la Información es la insuficiente exactitud en la definición del concepto de comunicación. Schmucler critica con razón el hecho de que el Informe McBride definiera el concepto de información con la misma lógica mercantil con que los países dominantes mantenían su posición privilegiada sobre las naciones del Tercer Mundo. "Suena a hueco la denuncia al sistema informativo dominante, que todo lo reduce a mercancía, cuando se somete a sus leyes (...) No resultó demasiado sorprendente, en consecuencia, que el NOMIC tocara tierra con el programa intergubernamental para el desarrollo de las comunicaciones"¹³⁵.

En cuarto lugar, por último, el Informe McBride neutralizó el sentido social de los nuevos medios con vagos llamamientos a la adopción local de "tecnologías apropiadas", tal y como propusiera el Informe Faure y el Instituto Internacional de Planificación Educativa. En palabras de Schmucler, "los discursos del NOMIC, al no preguntarse por la significación inmanente de las tecnologías, se negaron a la diferencia y aceptaron la propuesta más perdurable del sistema: la visión etnocéntrica del occidente tecno-racionalista"¹³⁶.

¹³³ ALFARO, Rosa Maria, *Del NOMIC a las democratizaciones nacionales*, en MENDES, Laan, op. cit., p.32.

¹³⁴ PASQUALI, Antonio, *De la academia a la acción*, en Lann Mendes, op.cit., p.72.

¹³⁵ SCHMUCLER, Héctor, *Comunicación contra lo humano*, en VV.AA., *América Latina: las comunicaciones cara al 2000*, IPAL/WACC, Lima, 1991, p.15,

¹³⁶ Ibid., p.16.

Marques de Melo propone, en este sentido, que para el nuevo milenio el NOMIC reconsidere, a partir de estos cuatro problemas, algunas de sus equivocadas estrategias:

1º) La visión estatizante de las políticas nacionales de comunicación en favor de una postura orientada al fortalecimiento de la sociedad civil.

2º) La interpretación reduccionista de la estructura privada de los medios que bloqueó una comprensión adecuada de la complejidad de las contracciones en la estructura dominante de información.

3º) El rechazo de lo masivo, inspirado en la adaptación del discurso de la Escuela de Frankfurt, que minusvaloraba la importancia de la cultura popular, desechando las exitosas experiencias de los movimientos sociales en la autogestión colectiva de la producción y emisión de mensajes, aun cuando en verdad la comunicación dialógica de los medios alternativos demostró con el tiempo ser la vía principal de acceso efectivo al NOMIC.

4º) La brecha creada entre formación académica (Universidad) e industria cultural por una concepción errónea de lo alternativo como marginal.

5º) Y, por último, la idea de que el nuevo orden mundial de la información podía generar un nuevo orden económico internacional al margen de las contradicciones socioeconómicas que mantenía el sistema dominante, con el fin de favorecer, por el contrario, una visión más relativizadora del papel de los medios de comunicación atenta a las mediaciones sociales como proceso de catalización de la actual situación política.

Los elementos que constituyen una clara oposición al nuevo orden informativo internacional siguen siendo, no obstante, los que ya resumiera hace años Hamelink:

1º) La negación de un nuevo orden económico internacional como condición para el equilibrio y la democracia informativa.

2º) El reduccionismo tecnológico de los problemas de comunicación.

3º) La filosofía del libre flujo.

4º) El corporativismo y la noción occidental del ejercicio de la comunicación por los profesionales.

5º) El rechazo a la definición de la información como un bien social de servicio y dominio público.

6º) El miedo al fantasma comunista identificado como la democratización de los medios mediante la participación social en las políticas culturales.

En otros términos, las fuerzas interesadas en el mantenimiento del uso y dominio de la estructura dominante de la información continúan negando de manera radical la propuesta del NOMIC en el sentido de una dialéctica positiva entre libertad y soberanía, profesionalismo y participación, derecho de crítica y necesidades de desarrollo, procesos informativos y lógica de la educación. Aunque actualmente con una importante diferencia de matiz, pues "mientras que la discusión sobre el Nuevo Orden Internacional de la Información parecía tener interlocutores definidos: los gobiernos de los países desarrollados vencedores en la II Guerra Mundial y los de los países subdesarrollados: hoy cualquier intento de análisis crítico que hable de los desequilibrios en la estructura de la comunicación internacional, de la falta de democracia y participación, se tropieza con responsables tan poco tangibles como la lógica del mercado y el flujo de capitales"¹³⁷. No obstante, sigue siendo necesario perseguir una real democratización de la capacidad de comunicar, un acceso y participación compartidos, un verdadero

¹³⁷ GUADERRAMA, Maritza, *Las noticias sobre América Latina en España: deriva de dos continentes en tiempos de globalidad*, Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, México, 1995, p.4.

pluralismo y una formación dialéctica de opiniones públicas no manipuladas.

Si en la pasada década al NOMIC le faltó la coherencia necesaria que de manera dialéctica ligara estratégicamente el mundo local con el desarrollo de las comunicaciones internacionales, hoy es el momento de proponer una reflexión teórico-metodológica en términos más culturalistas, es decir, hoy debería vincularse el proyecto de una comunicación ecológicamente equilibrada con el complejo y difícil problema de la democratización de la sociedad. La multiplicidad de experiencias en comunicación alternativa y en el desarrollo local de una comunicación democrática experimentadas a lo largo de las últimas décadas proyectan un potencial transformador, aún no suficientemente considerada, que requeriría de la necesaria coordinación de esfuerzos para una democratización real de las comunicaciones, ya que la mayoría de estas experiencias se limitan en exceso al contexto inmediato perdiendo de vista el horizonte internacional.

En este sentido, se puede decir que las convocatorias desarrolladas en los últimos años en Manila, Harare y Praga hacen factible tal reconstrucción de esfuerzos en la línea de un Nuevo Orden Mundial de la Información y de la Comunicación. Las últimas reuniones internacionales en torno al NOMIC coincidieron en destacar la importancia que juega la sensibilización de las organizaciones de base (sindicatos, asociaciones civiles, colectivos profesionales, etc....) y los educadores sociales en la creación de una red de intereses que favorezca la transformación del sistema de información criticado por el Informe McBride. "Lograr una verdadera educación crítica generalizada del usuario de los medios, que alcance masa crítica suficiente para el logro de substanciales objetivos participativos, así como para desencadenar reflejos de defensa del consumidor y boicotear a los malos servicios recibidos en influyentes y no manipuladas asociaciones"¹³⁸ es un factor prioritario en la búsqueda de una alternativa

¹³⁸ PASQUALI, op.cit., p.75.

sociocomunicacional al modelo dominante en el paso que reclama Pasquali de la academia a la acción¹³⁹. El sentido de propiciar en los diferentes niveles educativos el diseño de proyectos para la educación crítica de los receptores no es otro que proporcionar a los usuarios los elementos conceptuales necesarios para una participación activa en la producción cultural, mejorando la calidad de vida comunitaria, mediante el impulso de la participación y el acceso de los distintos sectores sociales en el complejo informativo, en función de los planes de desarrollo local y regional.

Así, por ejemplo, la Declaración de Lima (1990), dirigida especialmente a los educadores y comunicadores de las organizaciones de base de la sociedad civil, propone "concentrar los mayores esfuerzos en conocer, escuchar, informar, organizar y educar al usuario, término último de todo proceso comunicativo, dándole conciencia de su derecho a la participación, a la vigilancia y a la exigencia de reformas". En la misma línea, el Congreso Internacional de la Asociación Mundial para las Comunicaciones Cristianas (WACC) celebrado en Manila, ya destacó un año antes que la capacitación para la lectura crítica de los medios ayuda a desmitificar el mensaje de la comunicación masiva. La educación en este área -así se propondrá- debe formar parte de los planes de estudio de todos los niveles de escolaridad:

"Esta tarea debe ser complementada por una educación no formal en la familia, con jóvenes, en las asociaciones de hombres y mujeres y en los grupos eclesiales. La educación sobre la comunicación y el mensaje de los medios podrá llevar una relación nueva y más constructiva entre los consumidores de los medios masivos y los profesionales que trabajan en ellos"¹⁴⁰.

La WACC es, de hecho, una de las principales organizaciones que están impulsando el debate en torno al NOMIC para el nuevo

¹³⁹ Este es, como puede comprobar el lector, el núcleo central de la tesis, sin duda ligado al movimiento transformador por un Nuevo Orden Mundial de la Información como estrategia integral en la que la comunicación educativa apuesta de manera decisiva por su contribución al servicio del desarrollo comunitario.

¹⁴⁰ BASCHUCK, Claudio y GUTIÉRREZ, Ramón, *Propuestas de acción*, en MENDES, Laan, op.cit., p.105.

milenio, dando prioridad, en este sentido, al reforzamiento de los programas de educación para la comunicación. Recientemente, por ejemplo, la UNESCO dio cobertura en abril de 1993 al Grupo Mercado Común de Mercosur para ofrecer apoyo técnico en materia de educación y comunicación social. La última reunión organizada por la WACC en el cono sur reivindicaría igualmente en sus conclusiones las propuestas en favor del Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación convocando a expertos, investigadores en comunicación y numerosos representantes de los países que integran el Mercosur para apoyar una orientación más social en las políticas culturales de integración económica vigentes en la actualidad en los principales bloques de poder que se han prefigurado en el mundo. Entre las recomendaciones finales, los asistentes insistieron en:

- Acercar a la gente a la tecnología en materia de comunicaciones para erradicar sus miedos y poder apropiarse de ella y usarla en su beneficio.

- Capacitar masivamente en comunicación para que las personas puedan comprender, usar los instrumentos y planificar demandas.

- Introducir la comunicación en las escuelas.

- Desarrollar políticas comunales de comunicación.

- Y crear redes de comunicación como vasos comunicantes donde circulen el conocimiento y la experiencia¹⁴¹.

Además de la reunión de Harare (1989) y Praga (1990), antes mencionadas, la Mesa Redonda McBride celebrada en Turquía en 1991, al denunciar en sus conclusiones "el rápido aumento de la concentración, la homogeneización, comercialización y militarización de las culturas nacionales y mundial", ya antes había propuesto en su declaración el establecimiento de nuevas coaliciones populares entre los sectores ciudadanos que ayuden a reconquistar un nivel importante de participación en el diseño

¹⁴¹ La epistemología de la red será el fundamento teórico-metodológico para la propuesta educomunicativa que defiende finalmente esta tesis.

de las políticas culturales tanto a nivel nacional como internacional:

"Las coaliciones deberán abarcar una amplia gama de grupos del público, movimientos sociales y organizaciones. Deberán buscar el apoyo de los profesionales de los medios de comunicación, los ciudadanos activistas, grupos de consumidores, las mujeres, las minorías, las organizaciones religiosas, laborales, ambientales y de otra índole, en la nueva lucha cultural"¹⁴².

En los principios suscritos por la Declaración de Estambul se concluye, finalmente, que a través de una mayor comunicación entre los distintos grupos sociales es como se puede lograr la democratización de los medios al servicio del desarrollo.

La creación de Consejos Nacionales de Comunicación como instancias de concertación social en la implementación de estrategias de desarrollo sigue siendo un eje de los principios inspirados en las últimas reuniones internacionales con la diferencia de que además de los profesionales y empresarios de la comunicación, ahora se solicita el concurso de las organizaciones de base y los educadores. La promoción del diseño y aplicación de programas de comunicación para el desarrollo fija en el sector educativo sus posibilidades de éxito en la búsqueda de una comunicación alternativa. En este sentido, Baschuck y Gutiérrez destacan también el papel importante que ha de jugar en el futuro la comunicación de ámbito local. "Impulsar la comunicación local como nivel estratégico para la defensa y promoción de las diversas identidades culturales de nuestros pueblos, formando comunicadores que trabajen en ella, diseñando e implementando políticas de apropiación tecnológica, creando mercados interiores y promoviendo desarrollos endógenos locales"¹⁴³ sería el eje de una política de desarrollo real que articule en torno a las comunidades de base un tipo de Políticas Nacionales de Comunicación y Cultura diseñados a partir de las necesidades expresadas por los actores y agentes de desarrollo.

El reto consistiría, como propone Roncagliolo, en establecer relaciones y puentes entre lo microsocial (la

¹⁴² Documento de Estambul, citado por MENDES, Laan, op.cit., p.142.

¹⁴³ BASCHUCK/GUTIÉRREZ, op.cit., p.105.

comunicación de los grupos de base de la sociedad civil en el contexto local inmediato) y lo macrosocial (donde el Estado intervenga en cuanto agente regulador), así como entre lo nacional y lo internacional, para la salvaguardia y promoción de las identidades culturales. Todo ello, por supuesto, en relación con el sistema dominante de la estructura privada de información, cuyo análisis ignorara, como hemos señalado, el Informe McBride, en un contexto de desregulación acelerada del sector, cuya influencia sería decisiva para la penetración de la industria cultural en el campo educativo en la década de los ochenta.

7. Educación informática y negocio multimedia.

Con la liberalización económica y la apertura comercial de fronteras, la economía internacional orientará en la década de los ochenta sus estrategias de acumulación de plusvalía a partir de los procesos de rápida circulación de los activos financieros. De manera que la transmisión masiva de datos económicos adquiere una decisiva importancia. El manejo y aplicación flexible de las nuevas tecnologías, así como la organización y administración de redes internacionales de comunicación harán de las bases de datos electrónicas el factor primordial de desarrollo capitalista en la nueva economía informatizada. "A mediados de los años ochenta, la comercialización de la información -su compra y venta bajo los auspicios de un sector privado de la información cada día más poderosos- se ha convertido en la característica principal de la economía"¹⁴⁴. La creciente comercialización de los recursos informativos, el surgimiento de una economía computarizada, dependiente de la empresa transnacional, y la apropiación privada de las nuevas tecnologías de la información alcanzan con la informatización social niveles superiores de mercantilización económica.

¹⁴⁴ SCHILLER, H.I., Cultura S.A., Universidad de Guadalajara, México, 1993, p.113.

La fenomenal expansión del sector de la economía de las comunicaciones basado en soportes informáticos integraría todo tipo de procesamiento, distribución, recuperación y almacenamiento de datos en las estrategias capitalistas de producción. En este sentido, "al avanzar la computerización y procesamiento de la información en la economía, crece la influencia de las compañías que lucran con la información. Las cuestiones de producción, organización y almacenamiento y diseminación de la información son analizadas y decididas sin la presencia de representantes del público"¹⁴⁵. El desarrollo de las nuevas tecnologías electrónicas se sitúa así en el umbral de un nuevo contexto informativo en el proceso de producción, gestión y distribución de datos. De hecho el desarrollo de la industria microelectrónica producirá un impacto decisivo sobre la división internacional del trabajo.

Ya a finales de los setenta, la conferencia internacional celebrada en Málaga por la UNESCO y la IBI advertía de manera urgente a las autoridades públicas sobre la importancia global de la informática en la organización económica internacional, así como sobre la ausencia al respecto de políticas públicas efectivas para la regulación de la poderosa industria telemática. En 1980, la industria informática y de telecomunicaciones representaba ya el 10% del conjunto mundial del comercio mundial. En apenas un quinquenio, Estados Unidos incrementaría de dos a tres veces las exportaciones de productos informáticos. Por las mismas fechas, coincidiendo con el boom del negocio de la industria de la información, la OCDE recomendaba en sus políticas de desarrollo de la industria de la información una mayor apertura a la competencia en el sector, con el fin de garantizar un funcionamiento más dinámico de la economía de mercado, aun cuando ya desde mucho antes, en 1975, más del 80% del mercado mundial pertenecía a las empresas estadounidenses, siendo IBM quien establecía ventajosamente los procesos del mercado de productos y tecnologías informáticas, sin dejar resquicio o espacio alguno a la competición de nuevas marcas. En 1980, aproximadamente el 85% de la producción mundial

¹⁴⁵ Ibid., p.101.

de hardware informático estaba bajo control de diez compañías occidentales, acaparando IBM alrededor del 50%.

Mediante la transnacionalización de la industria telemática, el sector informativo experimenta un proceso de concentración exacerbado, ampliando la brecha entre los países del Norte y del Sur. La dependencia de las economías locales se vería además acentuada por dos factores relacionados con el nuevo totem tecnológico: la privatización de los flujos informativos en manos de las corporaciones transnacionales, al margen de cualquier tipo de intervención pública; y la obsolescencia planificada oligopólicamente de los soportes y equipos comercializados, con la consiguiente necesidad de adquisición de nuevos componentes electrónicos. Cabe reseñar a este respecto que cuando se inicia la década de los ochenta, algunos de los objetivos diseñados por la Comisión Trilateral (1973) para la creación de un nuevo orden bajo control de las grandes transnacionales, prácticamente ya se habían conseguido.

El tránsito de la economía productiva a la sociedad informatizada se produce en un proceso de privatización de los medios públicos de comunicación social y de desnacionalización de la infraestructura de telecomunicaciones. Herman y Chomsky explican cómo la desregulación en los ochenta, al aumentar la presión por la obtención de ganancias, permitió un incremento de las absorciones corporativas¹⁴⁶. Murciano, por su parte, describe cómo los procesos de concentración económica han generado conglomerados industriales multimedia, en los que la producción de comunicación es una actividad más dentro de un conjunto de actividades que incluyen, en general, la electrónica, las finanzas, las telecomunicaciones y la producción de diferentes bienes de consumo¹⁴⁷. Así pues proyectos como, por ejemplo, la Guerra de las Galaxias (EEUU) o el Plan Eureka (CEE) validan en esta década un modo de relación entre investigación básica y

¹⁴⁶ Cfr. HERMAN, S. y CHOMSKY, Noam, *Los guardianes de la libertad*, Editorial Crítica, Barcelona, 1987.

¹⁴⁷ Cfr. MURCIANO, Marcial, *Estructura y dinámica de la información internacional*, Editorial Bosch, Barcelona, 1992.

aplicación tecnológica inevitablemente mediada por la dependencia de los intereses empresariales.

La transferencia digital de datos imprimió un mayor dinamismo a la industria de las telecomunicaciones favoreciendo la convergencia operativa de la industria aeroespacial y la informática en función de las relaciones de mutua dependencia con el capital financiero. La importancia del conglomerado informático llevó a algunos autores a hablar de la industria electrónica como el tercer sector económico mundial, después de la energía y el transporte. Básicamente, la expansión de la industria informática se basaría entonces en tres tendencias fundamentales:

1º) La reducción de los costos unitarios de producción mediante la aplicación de tecnologías computerizadas.

2º) La informatización de los flujos financieros y publicitarios en la circulación acelerada del capital, centralizando en estos nuevos sistemas electrónicos el control de las ineficiencias y azares del mercado.

3º) El creciente reconocimiento del valor de la información para la producción, en el área de la investigación y el desarrollo.

La infomática comenzará a ser considerada entonces una herramienta de productividad que aporta y desarrolla nuevas formas de organización del trabajo, mediante el procesamiento automático de los flujos informativos. El ordenador se convierte así en el nuevo totem tecnológico de previsión, conocimiento, y formalización de los mercados y de las estrategias de la oferta. La invención de la reingeniería organizacional partirá, como veremos en el próximo capítulo, del principio de la necesaria transformación de las culturas del trabajo a partir de la asunción de una nueva cultura faxista. De este modo, la competitividad de los negocios se comenzará a pensar a partir de las variables informacionales. El conocimiento de los mercados,

la agudización de la competencia, hacía necesaria una permanente actualización tecnológica y, en consecuencia, una mayor adaptabilidad de la mano de obra. Cambiar la forma de realizar cualquier tarea del quehacer humano es la condición de toda política de productividad, y una función básica atribuida a los soportes informáticos.

El rápido procesamiento de grandes volúmenes de información, la reducción de tiempo, la mejora notable de los costos de producción que favorecieron las operaciones computerizadas situaron a partir de la década de los setenta a la informática como un recursopreciado de gestión y producción dentro de las empresas. La mano de obra debía por tanto ser alfabetizada en los lenguajes lógicos de este importante instrumento productivo de trabajo. Por ello, el proceso de culturización del fenómeno informático comenzará a introducirse en todos los ámbitos educativos a lo largo de la década de los ochenta. El desarrollo de habilidades sistémicas propias de un pensamiento abstracto acabaría metamorfoseándose en la abstracción de las nuevas relaciones sociales que acompañaban a la introducción de este nuevo medio.

Por añadidura, la rápida expansión de la industria de procesamiento de datos establecería desde el principio, por otra parte, la opacidad del sector informático respecto a sus intereses en el negocio de las comunicaciones electrónicas, como norma desreguladora de los procesos de concentración. Quedaba así al margen del debate, el hecho de que la convergencia de las telecomunicaciones con la informática no era sino resultado de la utilización de los satélites por las empresas transnacionales en la transmisión internacional de datos económicos.

Sólo el Informe Nora/Minc pondrá el acento sobre las consecuencias de una más que palpable desigualdad informativa en el desarrollo desregulado de esta nueva tendencia tecnológica. El Informe Nora/Minc tuvo el acierto, en este sentido, de situar el problema de la informática a un nivel político y social. Más aún, la publicación de este documento representa, de hecho, un

primer intento de política pública nacional en el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información, en el contexto del preocupante fenómeno de creciente oligopolio industrial del sector informativo que comenzaba a aglutinarse bajo control de grandes empresas transnacionales. "La informatización de la sociedad" expresa así la incertidumbre política de una cultura liberal sometida a los riesgos y oportunidades de la nueva economía tardocapitalista totalmente computerizada y, quizás por ello también, en la misma medida, vulnerable"¹⁴⁸. La informatización de la sociedad representa, según el informe, un salto cualitativo en la aplicación social de las modernas tecnologías, afectando de forma directa todas las formas de organización tradicional. La diferencia ahora, señalarán ambos autores, es que la energía que circula por las nuevas redes telemáticas no son una fuerza inerte, sino más bien contenido de información y poder. Como advertiera el profesor Arrieta, el monopolio de la información científica y tecnológica, sumado al que se ejerce sobre la información básica de datos obtenidos mediante la captación, almacenamiento y recuperación de los mismos con el concurso de los más adelantados y eficientes métodos de procesamiento automático y telecomunicaciones se perfilaba como uno de los sectores determinantes en la configuración de la estructura de control de la sociedad¹⁴⁹. La telemática constituía ya en la práctica en la década de los ochenta el componente básico de la infraestructura que habría de organizar a futuro el orden económico internacional.

Aprovechando que la digitalización de todo tipo de informaciones hizo converger los flujos informativos con la transmisión de datos, en el contexto del proceso de confluencia entre las estructuras económicas internacionales y las estructuras de la información, la administración Carter se lanzó de manera decidida a diseñar un plan de financiación dirigido a los países del Tercer Mundo para instalar las infraestructuras de telecomunicaciones que conectaran a los

¹⁴⁸ Sobre el problema de la vulnerabilidad y las nuevas tecnologías resulta interesante la comparación que establece Ploman respecto a algunos estudios publicados por las mismas fechas en Suecia y Canadá. Cfr. PLOMAN, op.cit., pp.193-200.

¹⁴⁹ ARRIETA, op.cit., p.101.

gobiernos de estos países con los bancos de datos estadounidenses. El ex-secretario de Estado Henry Kissinger había apuntado mucho antes que las tecnologías modernas de comunicación debían ser aprovechadas para mejorar la educación, la capacitación, los servicios de salud, la producción de alimentos y otras actividades necesarias para el desarrollo. El gobierno de Estados Unidos quedaba comprometido, por tanto, a apoyar a las universidades, centros de investigación y escuelas dispuestos a crear proyectos y programas especiales de "adiestramiento" telemático en los países subdesarrollados, así como en el interior del propio país.

Las incalculables posibilidades que la informática hacía accesibles a la sociedad y la educación quedaron, sin embargo, la mayoría de las veces en meras propuestas retóricas. Años más tarde, coincidiendo con una nueva etapa en la administración, "los reaganistas reconstruyeron la industria estadounidense de tarjetas electrónicas mediante medidas proteccionistas y un consorcio de gobierno e industria, para impedir que los japoneses se posesionaran de ella. El Pentágono bajo Reagan apoyó también el desarrollo de computadoras avanzadas, convirtiéndose -en palabras de la revista Science- en una fuerza clave del mercado y catapultando la computación masiva del laboratorio hacia el estado de una industria naciente, para ayudar de esta manera a la creación de muchas jóvenes compañías de supercomputación"¹⁵⁰. La vía de penetración para lograr el desarrollo económico de esta incipiente industria no sería otra que la que ofrecía de manera sugerente el sector educativo.

7.1. La revolución del conocimiento y la alfabetización informática.

En la década de los ochenta la historia de la comunicación educativa experimenta un cambio notable a raíz de la difusión universal de las telecomunicaciones digitales. La introducción de esta nueva tecnología favorecerá un nivel de homogeneización

¹⁵⁰ CHOMSKY, Noam, *Democracia y mercados en el Nuevo Orden Mundial*, en CHOMSKY/DIETERICH, *La sociedad global*, Joaquín Mortiz Editores, México, 1995, p.32.

del conjunto de los medios de información y una eficiencia y celeridad en el flujo de datos sin parangón alguna en la historia de las modernas comunicaciones. El ordenador, como sus antecesores tecnológicos, fue visto desde un principio como el poderoso agente de cambio capaz de recomponer un nuevo entorno de aprendizaje. Numerosos autores comenzaron a hablar por las mismas fechas de la definitiva revolución tecnológica de la educación.

A pesar de que en los años setenta se iniciaron una amplia variedad de proyectos en materia de radio y televisión educativa y en enseñanza a distancia a través de las telecomunicaciones, ciertamente es en este periodo cuando se transforma de manera radical los términos del debate en torno a la comunicación educativa, modificando la actitud de los sectores implicados ante la amenaza o, dependiendo el caso, la promesa de la nueva herramienta de trabajo que representaba el ordenador. La revolución del conocimiento se identificará en consecuencia con la revolución informática. Inspirados en diversas variantes del pseudocientificismo, los apologistas de la cultura electrónica pregonarán entonces como definitivo el horizonte universal de la aldea macluhiana y el aula sin muros. Los principios que habrían de inspirar las formas de organización del sector punta de las telecomunicación serán así en lo sucesivo:

- La universalización del modelo occidental de aplicación e innovación tecnológica.

- Las políticas de adaptación se establecerán al margen de la estructura y recursos locales.

- Las tecnologías intermedias serán desplazadas a un segundo plano.

- La lógica del efecto demostración llevará de forma ineludible, a la implantación de culturas productivas y modelos de organización exógenos.

- La innovación científico-técnica en busca del mayor progreso económico priorizará la razón instrumental en perjuicio de una racionalidad comunicativa, que tome en cuenta los costos sociales y los efectos de los nuevos medios de producción.

El pensamiento económico dominó pues desde el principio las políticas de desarrollo tecnológico que hicieron posible la penetración social de los nuevos medios electrónicos. Como consecuencia la razón de la industria cultural será la pauta predominante en el uso y aprovechamiento social de las tecnologías computacionales. El primer efecto que desencadena el imperio de la razón económica en la comercialización de los productos informáticos será, como mencionamos, la formación de grandes trust industriales que favorecerán el progresivo desmantelamiento y privatización de los principales servicios públicos, incluida la educación. La década de la revolución neoliberal de las comunicaciones es también el período en que las grandes corporaciones electrónicas se erigen entre las diez primeras empresas productoras de materiales pedagógicos. Xerox, RCA, ITT, General Electric y Litton, entre otras, iniciarán una lenta pero eficaz penetración en el campo educativo. En el caso concreto de la industria informática, los grandes fabricantes de hardware inundarán las escuelas con contenido didáctico y fórmulas distractores de atractivo poder comercial. La mayoría de los gobiernos pensaron que con una sólida estrategia de provisión de hardware y programas informáticos el sistema educativo adquiriría las herramientas de futuro para una formación tecnológica multidisciplinaria. El ordenador fue percibido desde el principio como una solución definitiva a los problemas fundamentales de la educación, pendiente aún de soluciones urgentes tras el crecimiento acelerado que vaticinó una década antes para el sistema escolar el Informe Faure de la UNESCO. Además de favorecer el logro individual y la enseñanza personalizada, la informática podría ampliar de manera formativa el potencial humano de conocimiento, garantizando de paso, como no podía ser menos, la igualdad de oportunidades. La informatización social significaba, en este sentido, el desarrollo de amplias potencialidades educativas innovando

radicalmente el pensamiento mediante la reactualización de múltiples capacidades mentales ignoradas hasta entonces en el hombre.

En este contexto, a finales de la década de los setenta, la difusión del famoso Informe Nora/Minc impulsa tanto en Francia como en el resto de los países europeos las políticas de investigación informática aplicada en el aula. El gobierno francés, por ejemplo, promueve un ambicioso plan telemático para la inclusión curricular de la microinformática en la enseñanza, estableciendo una amplia serie de medidas de apoyo público a la introducción de la educación asistida por ordenador en el sistema formal de enseñanza. Por otra parte, la Comisión Europea iniciaría, a lo largo de la década de los ochenta, una agresiva política de desarrollo tecnológico, impulsando la integración de las nuevas tecnologías en el sistema educativo con la creación de diferentes proyectos como el programa de acción aprobado para 1985-1987, dirigido a prestar ayuda a los estados miembros en la innovación y aplicaciones tecnológicas, paralelamente a la implementación de diferentes programas sectoriales como por ejemplo el proyecto COMETT, que, por ejemplo, en España se traduciría en los proyectos Mercurio y Atenea¹⁵¹.

Barry MacDonald explica cómo las políticas neoliberales desarrollados por el gobierno estadounidense, y por el gobierno inglés, favorecieron en la década de los ochenta la introducción en el sistema educativo de las modernas tecnologías informáticas paradójicamente en términos de igualdad de oportunidades y de mejora de la calidad de la enseñanza pública, cuyo resultado dará lugar finalmente a un sistema escolar mucho más estratificado, regido por valores individualistas, en un entorno de aprendizaje competitivo más que cooperativo, bajo la influencia determinante de un contexto de bancarrota de la

¹⁵¹ Para un conocimiento en profundidad del contenido y objetivos generales del programa Atenea cfr. J.M. Escudero, *La integración escolar de las nuevas tecnologías de la información*, Infodidac, número 21, Barcelona, 1992, pp.20-24; ESCUDERO, J.M. et al., *El Proyecto Atenea. Informe de progreso*, MEC, Madrid, 1989; J.M. Escudero, *Evaluación de los Proyectos Atenea y Mercurio*, en GARCÍA SANTIAGO, A. (Coord.), *Las nuevas tecnologías en la educación*, ICE, Universidad de Cantabria, 1992, pp.245-267.

economía política de la educación y de creciente internacionalización de la industria informática:

"Las asociaciones que consagran la extensión de las normas de producción de masas y su aplicación a sectores que, como la educación, habían quedado al margen de las imposiciones del beneficio máximo se producen en un momento en que los aparatos ideológicos del estado capitalista han alcanzado otra madurez"¹⁵².

Aunque se inicia el proceso en los setenta, no será sino hasta la siguiente década cuando se desarrolle la alfabetización informática ligada a la renovación tecnológica de la industria que preveía una prometedora expansión de los puestos de trabajo en el sector gracias a la informatización de la economía. Países como Estados Unidos e Inglaterra inician las primeras experiencias de educación asistida por ordenador como una forma de aprendizaje programado justificando la necesidad de la alfabetización informática a partir de los requerimientos del nuevo mercado de trabajo que exigían una completa cualificación profesional en la formación de usuarios capaces de interactuar con un programa ordenador, utilizar la terminología informática al uso, analizar problemas en términos lógicos, determinar las capacidades resolutivas de un programa, poder modificar la estructura y utilidad de paquetes técnicos en la resolución de problemas prácticos e incluso transferir al ordenador problemas reales. La extensión tecnológica del conocimiento operará, desde el principio, según la razón pedagógica de la eficiencia productiva, quizás por ello el isomorfismo de la lógica del taller se tradujo en un tipo de formación mecánicamente preprogramada a partir del marco teórico de la psicología conductista, según la lógica de las formas instructivas automatizadas como didáctica de la eficiencia profesional.

En el fondo, sin embargo, la introducción curricular de la enseñanza informática en las escuelas tuvo que ver poco con la intencionalidad educativa y los requerimientos de perfil del mercado laboral, y sí mucho con la utilización del sistema escolar como una palanca para persuadir a los industriales de

¹⁵² MATTELART, Armand y Michèle, *Los medios de comunicación en tiempos de crisis*, Siglo XXI, México, 1981, p.58.

que invirtieran en tecnología. A finales de la década de los setenta, las ganancias por exportación de IBM constituían más del cuarenta por ciento de sus ganancias totales. Su estrategia internacional ilustra ejemplarmente el objetivo de la expansión modernizadora de la informática en relación a los planes educativos a que dio lugar la cobertura del negocio por esta industria.

En Inglaterra, por ejemplo, "el gobierno respondió con una iniciativa en TI avanzada de cinco años y 350 millones de libras esterlinas, ideada para mejorar la posición competitiva de la industria de la TI. Fue una colaboración entre el gobierno, la industria y la academia, con setenta millones de libras esterlinas para las universidades, quienes se estaban especializando en mantener sus intereses informáticos modificando sus propuestas para adaptarse a las prioridades y requisitos de un modelo de subvención cambiante"¹⁵³. Así, desde el primer Programa de Desarrollo Nacional de Aprendizaje Asistido por Ordenador (1973) hasta mediada la década de los ochenta, el gobierno inglés se dedicó a financiar mediante subvenciones indirectas el desarrollo de programas infraestructuras, soportes educativos y cursos de formación al profesorado hasta hacer obligatoria la Educación Asistida por Ordenador (EAO). El Programa de Microelectrónica en la Educación (MEP) supuso en apenas cinco años -entre 1980 y 1986- un gasto superior a los veinte millones de libras sin que fuera suficiente, no obstante, para equipar en lo básico las escuelas de hardware y programas informáticos. ¿A qué bolsillos fue a parar el dinero?. Parece obvia la respuesta. "Patrocinando solamente la compra de ordenadores británicos, estableciendo el MEP y canalizando el apoyo a las escuelas (...) a través de las Autoridades Educativas Locales, el gobierno quitó los incentivos comerciales y las posibilidades para que compañías tales como IBM, DEC-Digital y Apple se introdujeran en las escuelas británicas"¹⁵⁴.

¹⁵³ MACDONALD, Barry, *Micromundos y mundos reales. Una agenda para la evaluación, Comunicación y Pedagogía*, número 120, Barcelona, 1993, p.36.

¹⁵⁴ Ibid., p.75.

Paralelamente, como refiere Somekh, el gobierno inglés promovió una descentralización educativa que sirvió para que padres, alumnos, directores y comunidades locales se organizaran para recaudar fondos con el objetivo de financiar el equipamiento necesario, dada la limitación del presupuesto público aportado por la administración central. Algunos gobiernos como el inglés o el estadounidense, coincidiendo con la innovación curricular y la introducción de la informática en el sistema educativo, desarrollarán políticas de descentralización favoreciendo iniciativas y experiencias locales en torno al programa general de adaptación tecnológica, paralelamente a una progresiva retirada del Estado como administrador único de la educación. Un aspecto éste, sin duda, bastante significativo, que ya analizaremos más adelante en un próximo capítulo.

Lo importante ahora es señalar el carácter interesado de la industria informática en su penetración dentro del sistema educativo y las consecuencias en términos de desmantelamiento del sistema público de educación. La carestía de la razón económica colonizó con motivo de la introducción del ordenador en el aula el debate de la modernización tecnológica educativa quebrando la economía política de la educación en favor de la industria cultural. Así por ejemplo, como consecuencia de esta mediatización de las corporaciones electrónicas, una evaluación efectuada a finales de los ochenta revelaba que la alfabetización informática en Europa requería:

1º) Más hardware disponible para las escuelas, profesores y alumnos.

2º) Más software para la instrucción.

3º) Una mayor formación a los docentes.

4º) Y tiempo suficiente para la capacitación de los profesores en nuevas tecnologías.

La privatización del sistema educativo llegó a tales extremos que, ante la carencia de infraestructuras informáticas suficientes, algunos autores propusieron que las escuelas se convirtieran en centros de recursos para el aprendizaje aprovechando el hecho de que el número de ordenadores disponibles por cada hogar se disparó a lo largo de la última década, ahondando de este modo, más aún, en las desigualdades de acceso a la educación en función del poder adquisitivo de las familias.

Ni que decir tiene que en los proyectos institucionales de modernización de la tecnología educativa los programas aplicados por los gobiernos desestimaron los compromisos participativos, contextuales y de cooperación necesarios en la propuesta innovadora. El futuro de la informática en la educación se situaba en las fronteras de las comunicaciones internacionales y la enseñanza a distancia a partir de la línea delimitada por la industria electrónica. El ordenador se había convertido por tanto en el nuevo fetiche del universalismo pedagógico que reificaba en el poder liberador de la máquina las virtudes ilimitadas del conocimiento universal, a condición, eso sí, de profesar disciplinadamente el nuevo dogma de fe.

7.2. Informática, lenguaje, procesos cognitivos y física social.

El papel marginal que actualmente juega la informática en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el funcionamiento del sistema educativo hace, sin embargo, si cabe más agravante el contraste con el protagonismo y uso creciente de ésta y otras tecnologías de la información fuera del ámbito escolar, tanto en la educación no formal -especialmente en los sistemas de enseñanza a distancia- como en las experiencias cotidianas de educación informal, en donde la figura del ordenador cada día que pasa adquiere una función mediadora central en las estrategias de desarrollo del ocio, el trabajo y la industria del entretenimiento. En cuanto totem tecnológico del nuevo

entorno de aprendizaje virtual, el ordenador integra la tendencia convergente de otros medios y tecnologías audiovisuales. Ahora bien, su aplicación al servicio del desarrollo educativo plantea dos principales reticencias que tienen que ver, por un lado, con su aplicación didáctica dentro del aula y, por otro lado, con las implicaciones pedagógicas que conlleva la ampliación del negocio de las multinacionales al progresivo desarrollo de la explosión educativa¹⁵⁵.

Por lo que se refiere al primer punto, el intento de inversión de la industria electrónica -ITT, RCA, CBS- aunque se saldó en los setenta con un relativo fracaso en su intento de penetración del mercado de la educación, pues "estas compañías evaluaron de forma equivocada la función del sistema educativo, que no estriba únicamente en difundir conocimientos sino también en inculcar la ideología dominante"¹⁵⁶, hoy día ha culminado, no obstante, con la colonización de la pedagogía por la industria electrónica, cuestionando gravemente la adopción de las nuevas tecnologías informáticas en el desarrollo del diseño curricular, al estar supeditadas a intereses estrictamente comerciales. De hecho, la informatización por ejemplo de los países latinoamericanos vino acompañada de una fuerte dependencia tecnológica, convirtiéndose en consumidores de equipos sin posibilidad alguna de desarrollar de manera articulada su propio futuro tecnológico¹⁵⁷.

La atracción de los docentes por los nuevos sistemas de enseñanza asistida por ordenador como instrumentos con los que resolver la bancarrota de la economía política educativa ha carecido de una crítica pedagógica mediadora, representando, en la práctica, la política de innovación tecnológica del sistema educativo, "una subvención oculta a la industria de la tecnología de la información con la utilización de las escuelas

¹⁵⁵ Cfr. BOTKIN, J., *Aprender, horizonte sin límites. Informe al Club de Roma*, Editorial Santillana, Madrid, 1979.

¹⁵⁶ FLICHY, Patrice, *Las multinacionales del audiovisual*, Gustavo Gili, Barcelona, 1982, p.173.

¹⁵⁷ Cfr. DE LA CRUZ, Rafael, *Tecnología y poder, Siglo XXI*, México, 1987.

como una palanca para persuadir a los industriales de que inviertan en tecnología"¹⁵⁸.

Por otra parte, según Orozco, la aplicación del software informático en la educación ha respondido a dos racionalidades bien distintas: la lógica tecnocrática y la perspectiva pedagógica. Una competencia que, en el fondo, se sitúa en el núcleo del problema habermasiano sobre el conflicto de la técnica y el humanismo, aún no suficientemente resuelto en cuanto a sus implicaciones filosóficas y sociales¹⁵⁹.

La introducción directa de esta nueva tecnología educativa en el aula, lejos de considerarse neutral en sus efectos, se ha revelado inadecuada para una educación enriquecedoramente humanista, pues las premisas dominantes que defienden su uso didáctico en la escuela vienen siendo portadoras de una enseñanza de orientación marcadamente tecnocrática. El interés suscitado en torno a los microprocesadores no han encontrado similar eco en el desarrollo y conocimiento de conceptos fundamentales como el de "información" y "comunicación" para su adecuado uso en la escuela. El nuevo espacio social en el que adquiere sentido y sobre todo utilidad productiva la introducción generalizada de la informática en el sistema educativo exige, por tanto, plantear críticamente el rol y la metodología de la enseñanza ante esta nueva tecnología de la información. Frente a la orientación hegemónica de políticas tecnócratas en la implementación de nuevas tecnologías como la informática, la necesidad de integrar la naturaleza de los procesos educativos requiere planteamientos metodológicos que tomen en cuenta la determinación de factores económicos y sociales, de carácter político y cultural, ya que éstas son variables que atraviesan radicalmente la posibilidad y buen éxito de la educación:

"Al ubicarnos dentro de una racionalidad pedagógica no se trata de ser idealistas y eludir fácilmente un determinismo estructural o

¹⁵⁸ MACDONALD, Barry, *Micromundos y mundos reales*, Comunicación y Pedagogía, número 120, Barcelona, 1993, p.35.

¹⁵⁹ Cfr. HABERMAS, Jürgen, *Técnica y ciencia como ideología*, Tecnos, Madrid, 1984.

darle la vuelta al asunto y decidir que las nuevas tecnologías deben mantenerse alejadas de la educación. Se trata de comenzar la relación dialéctica entre ciertas condiciones estructurales existentes que nos determinan y la idea de un futuro deseado a partir de enfatizar lo que se requiere para ajustar el presente al destino técnico determinado previamente"¹⁶⁰.

El desarrollo informático en las aulas, su actual crecimiento exponencial en los sistemas formales de enseñanza, se produce en un momento de transformación de la filosofía educativa según premisas clásicas del productivismo industrial. Algunas de las proclamas que definen esta mutación de las políticas educativas han sido analizadas críticamente y pueden ser comparadas con la realidad de los retos tecnológicos vislumbrables desde la perspectiva de la estructura de la información.

La economía privatizadora dominante en el discurso sobre la educación introduce una serie de consignas bajo las que se legitiman incoherencias didácticas, filosofías esclerotizantes y hasta presupuestos autoritarios en el manejo de las nuevas tecnologías de la información aplicadas al sistema formal de enseñanza. Fernández Enguita destaca, en este sentido, cómo la defensa de la adaptación del sistema educativo a los cambios en el mercado de trabajo, los requerimientos industriales en pro del desarrollo permanente de los recursos humanos, el fomento de la iniciativa empresarial en la investigación básica, las propuestas de excelencia educativa y la alfabetización informática forman parte de un mismo proyecto social basado en el fetichismo tecnológico¹⁶¹. Así, "se va legitimando una pedagogía impregnada de pragmatismo -a la cual una tecnología educativa de cuño conductista presta sustento teórico-construida sobre el objetivo de transmitir información a cada educando aislado de los otros"¹⁶².

¹⁶⁰ OROZCO, Guillermo, *La computadora en la educación: dos racionalidades en pugna*, Dia-logos de la Comunicación, FELAFACS, número 37, Lima, 1993, p.34.

¹⁶¹ Cfr. FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano, *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*, Visor, Madrid, 1990.

¹⁶² KAPLÚN, Mario, *Del educando oyente al educando hablante. Perspectivas de la Comunicación Educativa en tiempos de eclipse*, Dia-logos de la Comunicación, FELAFACS, número 37, Lima, 1993, p.19.

Históricamente, el uso de la computadora ha derivado en tres modos de uso y relación educativa. El procesamiento de información (tratamiento de texto, procesadores numéricos, diseño gráfico, bases de datos, sistemas de autoedición, hojas de cálculo, etc...), la interacción (EAO, Hipermedia, multimedia, sistemas interactivos inteligentes, etc...) y las comunicaciones (conferencias, correo electrónico, etc...). El ordenador concentra así todo un abanico de posibles mediaciones, determinando el modo de aprendizaje de la posmodernidad. El uso comunicativo favorece, por ejemplo, la interacción humana y el conocimiento de otras personas y del mundo exterior en forma de diálogo por los mensajes codificados en la pantalla. La interacción educando-máquina hace posible un mayor desarrollo de las capacidades de abstracción y de conocimiento abductivo mediante navegaciones hipertextuales en un modo de comprensión holístico. Michael J. Streibel ha desarrollado, a este respecto, un análisis crítico de los tres enfoques tradicionales -adiestramiento y práctica, tutoría informática y simulación y programación-, presentes en el uso de la informática al servicio de la educación, para concluir que las capacidades intelectuales fomentadas por tales aplicaciones se revelan ciertamente demasiado limitadas. Aunque bien es cierto que es posible diferenciar esta tipología de métodos de enseñanza informática con estrategias y procedimientos educativos diversos, se puede decir que el modelo de adiestramiento cognitivo, predominante en los programas de ejercitación e instrucción programada, ha orientado también los modelos de educación tutorial e incluso los primeros programas de simulación -estos últimos producidos cada vez más según las nuevas teorías cognitivas- siguiendo el paradigma conductista de Skinner. El uso habitual dominante en la aplicación del ordenador a la enseñanza es el procesamiento de información que trabaja capacidades intelectuales como ordenar, calcular, leer, escribir o memorizar. Aunque la tecnología informática desarrolla amplias posibilidades, nuevas generaciones de máquinas y soportes complejos, el destino final en los centros escolares se reduce, en la mayoría de los casos, a un tipo de aplicación práctica excesivamente tecnocrática,

marginando las nuevas tendencias de la tecnología en la perspectiva del trabajo en red:

"En todos los enfoques se considera al estudiante un procesador de información genérico, lo que, en último término, indica que la capacidad de acción intelectual de la persona que aprende disminuye en vez de aumentar con los sistemas informáticos de enseñanza asistida, a pesar de que se sostiene exactamente lo contrario"¹⁶³.

"El ordenador, no hay duda, rompe la comunicación socioafectiva, y al no recrear la imagiación social, impide su actuación. Los nuevos medios, todo hay que decirlo, desmasifican, abundan en lo personal, son ayuda para el desarrollo de la actividad e indagación individual, sin embargo no amplían los cambios de socialización"¹⁶⁴. Entre otras razones porque, como señala Schaeffer, la influencia de la informática sobre la enseñanza se presenta bajo la apariencia de la automatización de una industria. "Es finalmente, una ideología o al menos la expresión de una tendencia que consiste en sustituir al hombre por una máquina que sería de mayor rendimiento (en tareas concretas), o más competente (en un campo de conocimiento), o más heurística (con una inteligencia artificial más desarrollada, por lo menos en cierto sector)"¹⁶⁵. Esta ideología es fácilmente rastreable en los albores del presente siglo, y parece cuando menos ilustrativo que en una etapa de cambio como la que anticipa el nuevo milenio se introduzcan metáforas de tipo conductista similares a los que utilizaron teóricos de la sociedad de masas y psicólogos de las multitudes para explicar y predecir el proceso de transformación del capitalismo clásico en el conocido modelo de producción masiva que introduce la sociedad de consumo.

¹⁶³ STREIBEL, Michael J., *Tres enfoques del uso de la informática en la educación*, en VV.AA., *Comunicación, tecnología y diseños de instrucción*, CIDE, Madrid, 1993, p.34.

¹⁶⁴ COLOM, Antoni y CARLES MELICH, Joan, *Postmodernidad y educación. La teoría de Toffler y la práctica de la CMV*, Teoría de la Educación, Vol. V, 1993, p.102.

¹⁶⁵ SCHAEFFER, Pierre, *Incidencia de los media sobre la educación general*, en UNESCO, *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*, Narcea, Madrid, 1990, p.204.

El modelo mecanicista reduce la psicología cognitiva a relaciones elementales de causa-efecto. O lo que es lo mismo, entiende al individuo como un ser esencialmente reactivo. La cultura funcionalista en el estudio de la psicología, que hereda la concepción organicista del conductismo a partir de autores como Werner, se muestra particularmente interesada en los procedimientos, en los procesos concretos que utilizan los sujetos para la resolución de los problemas, de modo que introducen el estudio de las capacidades didácticas del ordenador resaltando sus aspectos específicamente operativos.

Así, las teorías funcionalistas observan que la computadora es un campo cognitivo de intervención del sujeto que favorece niveles complejos de procesamiento de información. La metáfora del reloj como máquina perfecta similar a la inextricable mente humana resulta entonces desplazada por la lógica cibernética del ordenador¹⁶⁶. Siempre dentro de esquemas fácilmente identificables por su mecanicismo. Por ejemplo, paralelamente a esta fetichización tecnológica, se producen mixtificaciones como la de la metafísica de a Inteligencia Artificial, un problema que ha servido para verter ríos de tinta comparando el cerebro cola máquina, en el intento de resolver los enigmas de la psicología cognitiva. Fundamentada en una teoría determinista del pensamiento humano, el poder del ordenador proporciona teorías y explicaciones manejables que permitirán a la ciencia de la mente proseguir sus hallazgos sin erosionar de ningún modo el actual paradigma, concibiendo la imaginación humana como producto de un programador "dios putativo", y al mismo tiempo atribuyendo a la máquina cualidades humanas como parte de la retórica antropomórfica. Aunque este es un asunto que no atañe más que de manera tangencial al objeto de interés del presente capítulo, conviene tomar en cuenta la filosofía educativa que inspira el actual pensamiento tecnológico según los patrones de conducta de la nueva racionalidad tecnocrática centrales en las políticas y la mayoría de los proyectos de lo que se ha dado en llamar la "extensión tecnológica del conocimiento".

¹⁶⁶ Cfr. WIENER, Norbert, *Cibernética*, en VV.AA., *Comunicación y cultura*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1984.

La teoría matemática de la comunicación y la cibernética se sitúan en los orígenes de la Educación Asistida por Ordenador dentro de este esquema de "biologismo computacional"¹⁶⁷ presente en la mayoría de enfoques pedagógicos que intentan legitimar el rol central de las nuevas tecnologías de la información en la revolución de la enseñanza. Tanto Wiener como Shanon, Skinner o Simon y Newell en el campo de la psicología comparten un mismo supuesto, con implicaciones políticas en el enfoque sobre modelos de desarrollo cognitivo. La fantasía capitalista de una programación óptima lineal de la producción y del desarrollo humano basa su ideología en el biologismo típicamente positivista al desplazar métodos, técnicas y conceptos de las ciencias naturales al ámbito de lo humano, por ejemplo en el caso de la comunicación.

Un cambio en la educación técnica basada en el ordenador exigiría como premisa, sin embargo, una interpretación diferente de las características del conocimiento, a partir de objetivos no previstos, basado en métodos epistemológicamente activos a partir de una didáctica que contemple la experiencia interpretativa, la intuición, la síntesis dialéctica e incluso la introspección como elementos consustanciales al desarrollo integral del sujeto educando. Es decir, se trata de recuperar aquello que la enseñanza conductista de orientación tecnocrática deja de lado por catalogarlo de ruido en el proceso de comunicación educativa: orden autoconstruido, aspectos connotativos, ambigüedad, redundancia, racionalidad dialéctica, simultaneidad de lógicas alternativas, etc.... En otras palabras, toda reflexión pedagógica que procure incorporar la informática en el aula debe aspirar a evitar el reduccionismo cientificista que tan fácilmente predomina en la educación infradesarrollada en torno al ordenador, debido a su tendencia lógica a eliminar la esfera cualitativa, dialéctica y experimental del conocimiento, que debería formar parte de una auténtica educación integral innovadora.

¹⁶⁷ Ibid.

En el caso de la informática, es más que evidente que toda innovación educativa no debe reducirse a una adaptación del método tradicional. El uso de las tecnologías de la información presupone un nuevo modo de relación con el saber. No se trata de sustituir al docente por la capacidad de la máquina, sino más bien lograr un papel más activo del alumno en el aprendizaje, enseñándole procedimientos de trabajo metódicos en la investigación y el conocimiento. Dieudonné señala, sin embargo, que todos "los programas elaborados se han limitado durante largo tiempo a reproducir sobre un nuevo soporte, cursos y ejercicios tradicionales. Incluso la estructura del aula de informática con sus filas de ordenadores y su pizarra, resultaba similar a la de una sala de clase, simplemente se habían remplazado los pupitres por máquinas"¹⁶⁸.

Este error, bastante habitual a la hora de introducir la enseñanza informática en los sistemas nacionales de educación, en gran medida se debió a la inexistencia de una reflexión pedagógica profunda sobre el problema. Los programas de innovación informática pusieron más el acento en la formación técnica del profesorado que en los usos didácticos reales de esta nueva tecnología de la información. En los últimos años incluso, la conexión de los centros a las redes telemáticas se ha ido desarrollando, como veremos, conforme al entusiasmo espontáneo y utilitarista de las técnicas informáticas, y de una parte reducida del personal docente.

El desarrollo de materiales educativos para el ordenador y, en general, los usos educativos de la informática por los alumnos centran hasta ahora los estudios educativos excluyendo de la agenda el problema de las actitudes de los educadores ante el uso de las nuevas tecnologías de la información. "El análisis cuidadoso de la documentación existente muestra -como señalan Vázquez y Beltrán- que, junto a un punto bastante bien establecido, el de los usos escolares de las TI, existen otros puntos sobre los cuales son muy escasos, tanto las experiencias

¹⁶⁸ DIEUDONNÉ, Daniel, *Evolución de las tecnologías de la información en Francia, Comunicación y Pedagogía*, número 120, Barcelona, 1993, p.43.

asistemáticas, cuanto las consiguientes investigaciones. Entre estos puntos oscuros han de citarse los efectos educativos del empleo de las NTE, su efectiva contribución al cambio curricular y a la innovación educativa y su integración en un amplio y más profundo concepto de educación tecnológica"¹⁶⁹. La palabra clave sería por ello justamente integración, tanto de los enfoques de investigación como del propio aprendizaje de las tecnologías educativas. "Dicho de otro modo, la cuestión principal radica, no en la receptividad de los centros escolares hacia las NTE o en su grado de aceptación por los profesores, sino en el nivel de las actitudes radicales de los profesionales puede esperarse un cambio eficaz (cambio innovador y estable en el sistema curricular)"¹⁷⁰.

En otros términos, el pensamiento pedagógico sobre el ordenador y la educación debe ser capaz de orientar y promover procesos, condiciones y recursos que coadyuven a un uso efectivamente educativo de las nuevas tecnologías de la información, a partir de la experiencia de los agentes educativos que intervienen en toda comunidad escolar. Ello confirma que la calidad del servicio ofrecido por los medios no depende tanto de su sofisticación tecnológica, sino más bien de las relaciones que se establezcan con los usuarios finales en el modo de apropiación educativa y de aplicación social. En este sentido, frente a un uso tecnocrático del ordenador, el uso verdaderamente educativo de este medio plantea la pertinencia del enfoque histórico-cultural, a nivel psicosociológico, para adecuar oportunamente la complejidad de los cambios que exige la tecnología en su uso escolar.

Así, por ejemplo, a partir de la teoría cognitiva de Brown, Streibel propone tres supuestos elementales que determinan la utilización de la informática en el aula:

1. La cognición supone una conversación con la situación.

¹⁶⁹ VÁZQUEZ, Gonzalo y BELTRÁN, Jesús, *Las actitudes de los educadores antes las TI, clave de la innovación tecnológica*, en Gonzalo Vázquez (Ed.), *Los educadores y las máquinas de enseñar*, Fundesco, Madrid, 1991, p.11.

¹⁷⁰ Ibid., p.13.

2. El conocimiento supone una relación de acción práctica entre la mente y el mundo.

3. El aprendizaje supone una iniciación cognitiva simultánea a ciertas actividades de cooperación y práctica múltiple.

El planteamiento teórico de Brown modifica radicalmente la concepción clásica de los sistemas instructivos basados en el paradigma informacional. Según el enfoque clásico de la ciencia cognitiva, la mente opera como mero procesador de información simbólica, por lo que el conocimiento vendría a ser un conjunto de estructuras simbólicas codificadas y descodificadas por individuos aisladamente del contexto social de referencia; esto es, la enseñanza y el aprendizaje se entienden como la comunicación planificada del conocimiento. Y por lo tanto, la finalidad principal del lenguaje se reduciría a codificar y transmitir representaciones que supuestamente reflejan estados o procesos objetivos del mundo. Se trata de un aprendizaje cognitivo descontextualizado, formal, resolutivo y hasta cierto punto solipsista en sus fundamentos, pues comparte premisas básicas del individualismo metodológico. En esta perspectiva, la pedagogía se limita a una pedagogía por objetivos¹⁷¹. Seguimos pues en el símil del taller y la escuela¹⁷².

La concepción fenomenológica del aprendizaje propone, por el contrario, que la construcción social de la realidad se basa en la cognición y acción práctica que se desarrollan en la vida cotidiana. Es decir, precisamente en el mundo y/o el espacio vital se construyen visiones y percepciones significativas de la realidad. De ahí que, como propone Brown, sea necesaria una metodología didáctica claramente situacionista. "En este hipotético entorno la enseñanza tradicional no tiene lugar, el docente es un facilitador y orquestador de una modalidad múltiple, del conjunto variado de actividades de aprendizaje, la

¹⁷¹ Cfr. SACRISTÁN, J. Gimeno, *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, Editorial Morata, Madrid, 1985.

¹⁷² Cfr. FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano, *La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo, Siglo XXI*, Madrid, 1990.

dimensión social del aprendizaje se recupera mediante las formas de trabajo colaborativo mediatizado por el ordenador, los niños aprenden cómo pensar más que qué pensar y desarrollan sus propios estilos de aprendizaje"¹⁷³.

La importancia de comprender con fines didácticos la cognición de "abajo a arriba" es similar a la revolución epistemológica e las ciencias de la comunicación en su proceso de evolución metodológica, experimentada a lo largo de la última década, del paradigma, informacional al paradigma de la mediación, al centrar su objeto de estudio en los intersticios del mundo vivido que teorías como la de los aparatos ideológicos y otros estructuralismos de distinto signo no alcanzaban a comprender¹⁷⁴. Tal cambio de orientación significa optar en educación por una perspectiva o mirada sobre el hecho educativo más etnometodológica¹⁷⁵:

"El diseñador del aprendizaje situacional tendrá, en consecuencia, que encontrar modos de ayudar a los que aprenden para que actúen como etnógrafos en la situación de aprendizaje. Ello alejaría el diseño instructivo de la metáfora de la transmisión de contenido en los sistemas instructivos basados en la ciencia cognitiva, aproximándolo en cambio a la metáfora del estar en el mundo propio del paradigma del aprendizaje situado"¹⁷⁶.

La teoría vigotskyana del autoaprendizaje ha inspirado diversos modelos teóricos que autores como el citado Brown, Leontiev o Bruner han desarrollado fundamentando una pedagogía constructivista, con participación activa de los sujetos, frente al clásico modelo bancario de educación o la enseñanza informatizada de carácter tecnocrático.

¹⁷³ MACDONALD, op.cit., p.33.

¹⁷⁴ Cfr. JENSEN, K.B. y JANKOWSKI, N.W. (Eds.), *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*, Bosch, Barcelona, 1993.

¹⁷⁵ Si contemplamos la situación de aprendizaje desde la perspectiva de una persona no experta que aprende, afirma Streibel, observamos que se asemeja mucho a una cultura extranjera, a la que se ha de acceder y que debe ser comprendida desde sí misma. De modo que habrá de enfrentar los problemas similares de un etnógrafo, pues se encuentra en esta situación de aprendizaje ante prácticas discursivas nuevas. Es decir, necesitará desarrollar etnometodologías incorporadas a fin de interpretar las tradiciones del conocimiento y las prácticas discursivas de la misma subcultura disciplinar.

¹⁷⁶ STREIBEL, op.cit., p.96.

Al contrario que en la concepción tradicional de la educación, que limita los actos de representación al ámbito de la lingüística y la información textual, el enfoque de la comunicación como proceso exige una fundamentación psicosociológica en una perspectiva histórico-cultural, a nivel cognitivo. Así, estamos en condiciones de afirmar que, "para que un conocimiento resulte significativo, desde una perspectiva personal, ha de estar basado en una experiencia propia; ha de partir de una experiencia de conocimiento"¹⁷⁷. La pedagogía de la era tecnotrónica debe caracterizarse, en este sentido, por ser una pedagogía tecnológica, una pedagogía del pensamiento dialógicamente histórica.

Si la escuela debe proporcionar al ciudadano del futuro los códigos conceptuales de representación pensando en una sociedad dominada por las nuevas tecnologías y los medios de comunicación de masas, la educación ha de fijarse como objetivo prioritario la formación de sujetos capaces de adaptarse al cambio social permanente. Lo que exige considerar al educando "como / una / realidad / activa / participativa / cooperativa / contextualizada" ¹⁷⁸.

Ahora bien, en los noventa, la lógica educativa que domina es la epistemología de la máquina, el culto al fetiche de la tecnología virtual como proceso de digitalización cerrada de los procesos de conocimiento, al margen de la epistemología y los usos sociales como tecnologías de control.

8. Los sueños pedagógicos de la red.

Si en los sesenta tuvo lugar la apertura del sector educativo a la creciente internacionalización en las relaciones económicas, la década de los noventa representará la culminación definitiva de la transnacionalización de la educación y la

¹⁷⁷ VÁZQUEZ, Gonzalo, *Inteligencia, tecnología y escuela en la sociedad post-industrial*, en *Comunicación, tecnología y diseños de instrucción*, op.cit., p.222.

¹⁷⁸ Ibid., p.221.

cultura. El sector de las telecomunicaciones se caracteriza en la actualidad por rápidos avances en la renovación de equipos y contenidos, que buscan ante todo lograr una comunicación a nivel global, instantánea y de acceso universalizado. La actual revolución de las comunicaciones vendría representando, en consecuencia, la deseada universalización del conocimiento y, de paso, el acceso a la justicia y la paz mundiales. Mediante el crecimiento y el desarrollo mental del individuo la esperanza de la paz, supuestamente, podría lograrse superando los proyectos de salvación colectiva. Si la educación y el conocimiento, dado su carácter universal, son susceptibles de un uso igualitario, las nuevas tecnologías de la información pueden incluso favorecer estrategias de desarrollo que saquen del atraso a los países pobres. La inversión en políticas de investigación y desarrollo pueden garantizar soluciones locales a la medida que resuelvan directamente los problemas económicos. La ciudad cableada es, de hecho, la utopía tecnológica que diseña un ambiente ideal para la evaluación de productos y servicios de la nueva economía de la información. La llamada "tercera ola" significaría la sustitución de la sociedad masiva por una realidad virtualmente diferenciada, individualista y tecnológicamente desarrollada. Se presenta así la tecnología como garante de la democratización de la cultura a través de la educación a distancia, independientemente de las políticas educativas.

La tela de araña comunicativa que promete la tecnología del cable es pues el centro de las utopías tecnológicas que anuncian una nueva configuración del hogar telemático, en la inminente conexión de las nuevas máquinas a la enseñanza formal. La abundancia de nuevos productos en soportes electrónicos como el CD-ROM, la explotación de bases de datos y la circulación en tiempo real de la información y el conocimiento a través de las nuevas redes comunicacionales configuran además un nuevo área de experiencias para el intercambio en la comunicación internacional. El desarrollo de la nueva red digital de banda ancha es presentado como el medio más dúctil para la transmisión integral de voz, texto e imágenes, simultáneamente. En un futuro

inmediato, este soporte podría interconectar en red a alumnos y tutores, haciendo factible un modelo de enseñanza a distancia interactivo, que configure aulas virtuales en la aldea global macluhiana. Más allá aún, los tecnólogos imaginan la conexión directa a los hogares mediante la extensión del cable más que una educación virtual institucionalizada. Desde la enseñanza asistida por ordenador, fundamentada en los principios del aprendizaje programado, hasta los micromundos interactivos pasando por la transmisión lineal a través de cursos pregrabados o la videoconferencia, las nuevas tecnologías telemáticas serán objeto, eso al menos se piensa, de múltiples y diversos usos educativos.

La creación de micromundos multimedia favorece entornos de aprendizaje más ricos y complejos dada su densidad de información. El concepto de aula virtual designa la tendencia hacia la globalización y transnacionalización educativa a través de las redes de telecomunicaciones y el acceso remoto a las diversas fuentes de conocimiento e información especializada. El aula virtual centraliza las posibilidades de un aprendizaje flexible y a distancia en respuesta a las nuevas condiciones del mercado de trabajo, impelido, como veremos, a una constante rotación y movilidad funcional por los cambios y demandas de nuevas habilidades productivas en un contexto de aceleradas innovaciones tecnológicas. Se presupone así que la cultura educativa del futuro debe transformar las aulas en verdaderos laboratorios de simulación, modificando la estructura docente, los contenidos, el enfoque y el sentido mismo del conocimiento. En un ejercicio más de prospectiva, Alvin Toffler define la escuela poscapitalista del futuro a partir de las siguientes cualidades:

- Aprendizaje interactivo con capacidad de respuesta inmediata (alumno-máquina-alumno).

- Movilidad. La escuela deja de ser el espacio secular especializado que monopoliza la distribución informativa.

- Convertibilidad. Será posible transferir información entre medios y soportes diferentes a través de las redes de comunicación.

- Conectabilidad. La educación podrá ser atendida por múltiples canales de distribución.

- Omnipresencia o democratización total de la información.

- Mundialización. El aula sin muros superará todos los límites territoriales en la aldea global.

- Descentralización. La extensión tecnológica del conocimiento alcanzará cualquier lugar o espacio. Su uso local favorece por tanto la "ubicuidad educativa".

- Integración. Las necesidades comunitarias exigirán mayor interdependencia curricular entre sistema educativo y grupos receptores.

- Flexibilidad. El constreñimiento habitual en la rigidez de la estructura formal educativa será progresivamente desplazado por la apertura a la experimentación e innovación educativa permanentes.

La denominada revolución del conocimiento¹⁷⁹ deposita en el poder demiúrgico de la técnica las funciones de investigación, enseñanza y aprendizaje, así como la posibilidad misma de desarrollo integral de un nuevo cognitivismo sistémico, al considerarse la inteligencia artificial un espacio adecuado para el desarrollo innovador de las potencialidades de la ciencia. El fenómeno de la tecnocultura engloba así cualquier proyecto de futuro en el mundo virtual de las nuevas tecnologías. La modernización de la infraestructura de comunicación de todos los países del mundo representa una oportunidad única para crear una extensa red de telecomunicaciones soportada por las nuevas

¹⁷⁹ Cfr. SERVAN-SCHREIBER, J.J. y CRECINE, B., *La revolución del conocimiento*, Plaza y Janés, Barcelona, 1986.

tecnologías emergentes, que estimulará el desarrollo de la industria con nuevos servicios y la capacidad de movilización de trabajadores, mensajes, productos y servicios. Los profetas de la nueva sociedad de la información anuncian que en un futuro próximo será común el trabajo en equipo a distancia a través de complejos soportes informáticos. Dentro de un mundo virtual, las relaciones entre los seres humanos cambiarán en beneficio de encuentros más comunicativos gracias a las posibilidades que ofrece la máquina. Por ejemplo, en el terreno de la enseñanza será factible el acceso a formación a distancia mediante clases virtuales y sistemas de tutoría personalizada.

En resumen, el control de las nuevas tecnologías determinará la evolución de la política, la economía, la sociedad y, por supuesto, también la cultura. Por ello, la educación es el eje que articula las estrategias de desarrollo. El contexto de aprendizaje con los nuevos medios contribuirá a favorecer además una enseñanza rica y estimulante, orientada a la creatividad (aprender a aprender) en el trabajo de construcción informativa del conocimiento. A tal fin, el ordenador se convierte en el principal agente de reconstrucción curricular, transformando el rol del personal docente de transmisor y controlador directo de la información en facilitador de recursos, estrategias y medios, al servicio del aprendizaje autónomo de los alumnos.

El optimismo de algunos autores les lleva a afirmar que las redes telemáticas desafían seriamante el sistema establecido, favoreciendo el análisis crítico de los estudiantes hasta el punto de convertirse en sus propios epistemólogos. La interactividad tutor-alumno a través del correo electrónico, los medios visuales (videoteléfono, videoconferencia o videotransmisión) y las comunicaciones de banda ancha son los nuevos argumentos que intentan corroborar la materialidad efectiva de la Aldea Global en el nuevo milenio. El mundo-ficción descrito por los utopistas tecnológicos siempre elude ser analizado, sin embargo, en sus tendencias monopolizadoras de los sistemas de comunicación. Las nuevas tecnologías son consideradas más bien como una poderosa novedad,

con capacidades demiúrgicas, más que como un elemento portador de valores culturales y utilidades económicas.

En este contexto, la producción en CD-ROM de una "Historia de Europa" o el lanzamiento de enciclopedias electrónicas a cargo, por ejemplo, de Microsoft son algunas de las aplicaciones que han abierto la veta del mercado educativo a través de las nuevas tecnologías. Los elevados costos de producción y la amplitud del mercado han favorecido por ello a lo largo de la presente década alianzas empresariales como las de Pioner, Planeta y Bertelsmann en la explotación multimedia del nuevo software para el consumo doméstico y educativo. En Europa, existen ya diversos programas que pretenden utilizar las potencialidades de las infraestructuras telemáticas para la educación transfronteriza permanente con una clara orientación mercantil. Por ejemplo, el sistema EPOS es un Sistema de Enseñanza a Distancia organizado por siete operadores de redes públicas (SIP, Italia; Televerket, de Suecia; PTT, de Holanda; PTT, de Suiza; France Telecom, de Francia; DBP Telekom, de Alemania; y Telefónica Internacional, de España) integrado en el programa DELTA. Un proyecto que nace en la Comunidad Europea como un primer intento de proporcionar a Europa una estrategia educativa a través de las nuevas tecnologías de la información a nivel empresarial y también a nivel universitario. El principal objetivo del programa DELTA, como señala Roselló, "es desarrollar las estrategias y escenarios y fomentar las condiciones adecuadas requeridas para la puesta al día del mercado óptimo y la implementación de las tecnologías de aprendizaje flexible y a distancia y los servicios telemáticos a un nivel trans-europeo"¹⁸⁰ evaluando el impacto de estos nuevos medios según los criterios propios de la rentabilidad comercial. Para ello, se establecieron tres tipos de actividades:

1º) El análisis de los requerimientos y oportunidades del mercado para preparar un plan de implementación y escenarios para las amplias infraestructuras europeas para el aprendizaje.

¹⁸⁰ RODRÍGUEZ ROSELLÓ, Luis, *Investigación y desarrollo en la Comunidad Europea sobre tecnologías para el aprendizaje: status y perspectivas*, Infodidac, número 21, Barcelona, 1992, p.8.

2º) La identificación y desarrollo de una estructura común para la evaluación de las tecnologías educativas que proporciona normas y propuestas concretas.

3º) La creación de redes humanas para proporcionar una entrada de información para el desarrollo técnico aumentando la conciencia de los usuarios potenciales sobre el uso de estos nuevos medios para la educación permanente.

De esta forma, utilizando la Educación Asistida por Ordenador como soporte, el sistema EPOS ofrece la infraestructura básica para introducir programas de formación en bancos de datos a nivel continental y de manera flexible. El proyecto original es la creación de un servicio paneuropeo de enseñanza a distancia para los operadores y universidades, mediante el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información. Dentro de este proyecto se coordinó además el programa ECOLE, un seminario de educación a distancia basado en las telecomunicaciones digitales (RDSI) cuyo objetivo será lograr la comercialización del Servicio Paneuropeo de Educación a Distancia. Otra importante en Europa es el sistema EuroPACE, que en España encuentra su ejemplo equivalente en el proyecto de Tele Enseñanza por Satélite de Ingeniería de Telecomunicaciones (ETSIT).

Ahora bien, las reformas políticas de modernización tecnológica de la educación han concluido con un severo fracaso en la mayoría de los países desarrollados, generando el lógico escepticismo sobre la potencialidad emancipadora de la técnica, al margen de su destino social. Gran parte de estos proyectos gubernamentales asociados a las nuevas tecnologías educativas demuestran un preocupante desconocimiento y, peor aún, un absoluto desinterés por la realidad concreta de la educación y el contexto cultural en el que deben desarrollarse las aplicaciones tecnológicas, hasta el punto de que, en la casi totalidad de las experiencias, la evaluación ha sido escasa o muy determinista tecnológicamente. Por otra parte, en el proceso de consecución de un modelo de enseñanza a distancia totalmente

abierto y no formal, el recurso a las nuevas tecnologías y la comercialización multimedia de nuevos productos didácticos está significando, de hecho, la desregulación del sector educativo, con la progresiva retirada del Estado, y la descualificación del personal docente, desplazado por la mayor importancia del conocimiento técnico-informático mediante la ejecución de programas previamente diseñados por la industria.

Es así que las múltiples posibilidades de las nuevas tecnologías de la información en la mejora de la calidad educativa han sido limitadas hasta ahora en su uso por la lógica de la economía política de la educación y la mediación de las demandas del sistema productivo ante la necesidad de una nueva configuración de la mano de obra. En otras palabras, como apunta Escudero, lo que impide una aplicación tal de la telemática, aparte de las limitaciones económicas, es la ausencia de un protagonismo destacado de la reflexión pedagógica, más allá de los razonamientos estrictamente tecnológicos, sobre los cambios que introducen las nuevas tecnologías en el contexto político de la educación. "Cuáles han de ser los criterios, los valores y los intereses a los que la tecnología debe servir en educación, cuáles los contextos y proyectos educativos en los que debiera adquirir sentido y significación, y cuáles los procesos a través de los cuales planificar, desarrollar y controlar aquellas decisiones y actuaciones más acordes para una verdadera utilización educativa de los recursos, lenguajes y símbolos correspondientes a las nuevas tecnologías de la información y comunicación"¹⁸¹ está ausente del debate internacional en materia de comunicación y educación. Tal y como se señalara en el I Congreso Europeo sobre Tecnologías de la Información en la Educación, organizado por la Universidad de Barcelona, se constata cada vez más el relativo distanciamiento que domina en los noventa la reflexión sobre el papel de las nuevas tecnologías como factores de innovación educativa en el umbral del nuevo milenio, en favor de una visión instrumental de los nuevos medios a nivel económico y político. Indudablemente, la

¹⁸¹ ESCUDERO, Juan Manuel, *La integración escolar de las nuevas tecnologías de la información*, Infodidac, número 21, Barcelona, 1992, p.12.

aceleración del cambio tecnológico y la creciente influencia de las nuevas tecnologías en el proceso de trabajo y en el conjunto de actividades sociales deben tener consecuencias importantes en el diseño de la educación, pero no en el sentido que apunta por ejemplo Internet.

8.1. La nueva cultura uniformada del ciberespacio.

Como hemos mencionado, el acceso instantáneo a información en tiempo real, sin límites de tiempo, volumen o distancia es la última revolución cultural que experimenta la civilización moderna. La propagación de redes mundiales de telecomunicaciones no sólo representa la superación de la vieja idea del derecho a la libertad de expresión, sino también la naturalización de los nuevos procedimientos de dependencia y control hegemónicos. En este sentido, cabe recordar que las tecnologías contemporáneas de transmisión de cultura y de información tienen su origen en la alianza de las grandes empresas industriales con el aparato militar. "La computadora, el satélite, la electrónica misma proceden directamente de esta asociación permanente que se materializó en un tipo de estado que surgió al finalizar la segunda guerra mundial: el estado de seguridad nacional"¹⁸². Así, la comunicación educativa nace en un contexto y debe su existencia a los objetivos hegemónicos de adoctrinamiento y control social e ideológico de la población.

Resulta cuando menos paradójico que, aunque la educación se privatiza y la cultura se convierte en objeto de mercadeo cultural, los arquitectos de la aldea global macluhiana hablen de democratización universal del conocimiento a través de las redes telemáticas de Internet, etiquetada como la cultura de acceso o una cultura que inevitablemente implica una democratización de las interacciones de la humanidad.

¹⁸² MATTELART, A. Y M., *Los medios de comunicación en tiempos de crisis*, Siglo XXI, México, 1981, p.53.

Red de redes, foro internacional de la libertad de expresión, telaraña electrónica, el sistema Internet anuncia, según esto, la revolución interactiva de una nueva era digital. El crecimiento exponencial de los servidores en red y la capacidad de explotación intensiva por los usuarios de este nuevo soporte tecnológico han sido destacados por numerosos investigadores como elementos clave en el desarrollo del verdadero aula sin muros, "profetizado" por McLuhan. Según predicciones propias de un nuevo optimismo tecnológico, Internet nos instala ante el advenimiento de nuevas formas de aprendizaje. "Gracias a Internet, el salón de clases convencional se encuentra en condiciones de acceder a la enorme cantidad de información que diariamente circula a través del ciberespacio. El aula electrónica supone la posibilidad de propiciar un intercambio de información entre alumnos y maestros alrededor del mundo"¹⁸³. Internet, se dice, es un ámbito donde se pone en juego la interactividad de señales permitiendo el acceso ilimitado de todo tipo de públicos, haciendo incluso factible la conexión de los países del Tercer Mundo, que a este respecto ponen a prueba su concepción de la libertad.

En la medida que Internet representa un "verdadero sistema neurológico mundial -una gigantesca red de emisores y receptores, que interactúan mediante agentes neurotransmisores electrónicos, que permite al ser humano comunicarse en tiempo y espacio real, a semejanza del cerebro humano, cuya red de más de cien mil millones de neuronas transmite información por medio de neurotransmisores químicos"¹⁸⁴ el sistema educativo y la cultura mundiales tenderán a experimentar un proceso de transformaciones interactivas de alcance universal. Ahora bien, conectarse a la red no es solamente accesar información, sino también tener la capacidad de emitir mensajes dado el amplio potencial de esta infraestructura técnica. De lo contrario, la incapacidad para usar la red en un sentido activo se traduce en un factor de

¹⁸³ GUTIÉRREZ, Fernando; DE LA GUARDIA, Carlos e ISLAS, Octavio, *Internet. Alternativa para la educación*, Revista Mexicana de la Comunicación, número 42, 1995, p.54.

¹⁸⁴ DIETERICH, H., *Globalización, educación y democracia en América Latina*, en CHOMSKY/DIETERICH, *La sociedad global*, Joaquín Mortiz Editores, México, 1995, p.146.

marginalidad para todos aquellos sectores que, por razones económicas, son segregados del acceso a los medios. Cuando se dice que un sistema es universal e interactivo cabe preguntarse antes que nada "cómo se van a aprovechar estas propiedades, quién va a utilizarlas y con quien, y sobre qué versará la comunicación"¹⁸⁵. Si bien la experiencia interactiva en la distribución por cable ha demostrado favorecer una nueva forma de selectividad de bienes y servicios, el intercambio de datos, como explica Senecal, sigue sin ser igualitario. La interactividad y la democracia a través de las nuevas redes no se ha logrado por la ausencia de una auténtica descentralización de los circuitos informativos. Por otra parte, además del grado de interactividad, "es preciso reunir varios requisitos para garantizar el uso democrático de un sistema de comunicación: reciprocidad inmediata y completa de los intercambios, pluralidad en los puntos de vista, relaciones directas entre interlocutores que actúan indistintamente como emisores o receptores, descentralización de los circuitos de la información y, por último, respeto de la libertad de expresión y de la vida privada"¹⁸⁶.

Así, en el caso particular de Internet, la extensión de la red no asegura, como se proclama, el disfrute universal de una amplia gama de servicios y beneficios económicos y educativos. Estudios realizados en Estados Unidos por la Universidad de Michigan ("Encuesta sobre los consumidores de World Wide Web") sugieren la existencia de importantes limitaciones en el acceso restringido a los nuevos servicios de comunicación avanzada. En una amplia investigación realizada por el Departamento de Comercio de EE.UU. ("Cayendo sobre la red"), se demuestra que aquéllos sectores de la población con mayores ingresos y mejor capacitación tienen más probabilidad de equipar a sus computadores con módems, mientras que los sectores con menores ingresos, aún utilizando la computadora con fines educativos, apenas tienen posibilidad de acceso al "servicio universal". Por otra parte, la encuesta sobre consumidores del proyecto Hermes

¹⁸⁵ SENECA, Michel, *¿La interactividad conduce a la democracia?*, El Correo de la Unesco, Vol.48, París, 1995, p.17.

¹⁸⁶ Ibid., p.17.

establece que la mayoría de usuarios del sistema son trabajadores del sector informático y la educación.

Por ello mismo, "Cayendo sobre la red" sugiere "la posibilidad de abrir los servicios educativos a la mitad de todas las personas de bajos ingresos pero únicamente a un tercio de las personas de altos ingresos. Esto no cubre los nuevos requisitos federales de Servicio Universal, pero (...) una vez que un determinado nivel de ingreso alcance el umbral del cincuenta por ciento, se deben tomar acciones para estimular mayor alcance de los servicios a un precio razonable"¹⁸⁷. Sin embargo, numerosos investigadores apuntan que conforme se universalice el uso de la red, entre la población disminuirá el interés en educación por usos más bien de carácter comercial. Internet y la supercarretera de la información es, en este sentido, un dispositivo más de renovación y reproducción de la cultura dominante.

El origen tecnológico de la red Internet surge en un principio como resultado de trabajos de investigación en el contexto político de la Guerra Fría. La Agencia de Proyectos Avanzados de Investigación del Pentágono (ARPA) diseñó un sistema capaz de resistir los efectos devastadores de una guerra nuclear con el "enemigo rojo". Como en el caso mencionado de los satélites de difusión, el proyecto de la red comenzó entonces formando parte de un programa del Departamento de Defensa de Estados Unidos, clasificado como proyecto de seguridad nacional. La inminencia de un posible desastre nuclear ha dejado pues impreso su propio sello en el desarrollo tecnológico de la NII. Antes de evolucionar hacia una utilización flexible por investigadores, estudiantes y universidades la red constituyó un núcleo neurálgico de la lógica militar de la "guerra de las galaxias".

Sólo más tarde, una vez comprobada su previsible utilidad comercial, el Pentágono canalizó las comunicaciones estratégicas

¹⁸⁷ MARISCAL, Judith, *Patrones de uso de Internet en EE.UU.*, TecnoIndustria, número 25, México, 1995, p.47.

en la red Milnet, estableciendo la NSF un protocolo de comunicaciones que extendería en poco tiempo el uso e interés público por la red. "En 1983 había más de 50 redes en Estados Unidos; en septiembre de 1988 eran cerca de 290 las redes universitarias conectadas a HSFnet a través de 13 redes regionales; en 1989 había más de 500 redes"¹⁸⁸. Cuando en 1990 las organizaciones responsables de la red decidieron abolir la disposición que controlaba el acceso público por autorización administrativa, Internet comenzó a experimentar un crecimiento acelerado del número de usuarios así como también del número de comerciantes dispuestos a ofrecer sus servicios por la red. Por ejemplo, entre 1994 y 1995, el volumen de usuarios de la red duplicó su número de manera acelerada. Si el primer monitoreo de importancia calculó en septiembre de 1995 más de treinta millones de usuarios, un año después, en 1996, los investigadores estimaban el número de abonados superior a los 65 millones de personas.

Así pues, una vez más la historia se repite. La Infraestructura Nacional de Información (NII) estadounidense aspira a constituirse en una inmensa red de redes planetaria, a modo de infraestructura básica del tráfico mundial de información que conecte a todos los países, a todas las ciudades y todas las aldeas, proporcionando no sólo servicios telefónicos sino también transmisión de datos e imágenes a alta velocidad, siendo EE.UU. quien ejerza el liderazgo tecnológico. Merced a la asociación creativa en el desarrollo científico-técnico puesta de manifiesto con motivo del lanzamiento de las telecomunicaciones aeroespaciales, las autopistas de la información serán la llave mágica que abra la puerta del futuro a un "esplendoroso" desarrollo económico, fortaleciendo los lazos de colaboración entre investigadores, la Administración Pública y el capital privado. En palabras de Al Gore, "una asociación creativa, iniciada hace más de 25 años entre el Gobierno federal, la industria y la Universidad en la informática de alto rendimiento y las comunicaciones, apoyó las

¹⁸⁸ SÁNCHEZ DE ARMAS, Miguel Angel, *Los dilemas de una red mundial*, Revista Mexicana de Comunicación, número 43, México, 1996, p.40.

investigaciones para lo que se convirtió en Internet, y ayudó a impulsar la evolución de la industria de las comunicaciones y la información, y también a crear nuevas empresas que parecen surgir de la nada, pero que de hecho están construidas sobre unos sólidos cimientos de apoyo tecnológico visionario por parte del Gobierno, las universidades y el sector privado"¹⁸⁹. De modo que el compromiso con la competencia, el acceso abierto, el servicio universal, la desregulación y la inversión privada son los principios rectores que determinan el desarrollo de la telemática en el nuevo escenario internacional de las comunicaciones para el nuevo milenio. "El papel adecuado de los Gobiernos en el desarrollo de la IMI es fomentar con éxito -en cada fase de crecimiento, en cada nivel de operaciones, a todas las escalas- los valores de interés público como la democracia, la educación y el bienestar económico y social para todos", asumiendo la responsabilidad de eliminar los obstáculos a la inversión privada y la competencia en el libre flujo de la información.

La agenda Al Gore define la Nueva Infraestructura de Información como una red de comunicaciones que pretende la universalización de los servicios generadores de desarrollo para todos los ciudadanos norteamericanos a partir de nueve objetivos básicos:

1º) Promover la inversión en el sector privado para lograr la supercarretera de la información.

2º) Actuar como catalizadores para promover la innovación tecnológica y sus aplicaciones.

3º) Promover el uso individual de la NII.

¹⁸⁹ GORE, Al, *La reforma de las telecomunicaciones*, El País, Sábado 9 de diciembre de 1995, p.30. Los datos incluidos en este epígrafe han sido tomados, en su mayoría, de "The National Information Infrastructure: Agenda for Action", Information Infrastructure Task Force, Departamento de Comercio, U.S.A., 1993.

4º) Extender la universalización del servicio para asegurar que los recursos de la información están disponibles para todos a precios accesibles.

5º) Asegurar la buena utilización de la red.

6º) Mejorar el manejo del espectro de frecuencia de radio.

7º) Garantizar la protección de los derechos de autor.

8º) Asegurar el acceso a la información gubernamental.

9º) Coordinar los esfuerzos de las diferentes instancias gubernamentales, así como la de otras naciones.

La agenda de Al Gore cifra en el sector privado la posibilidad de éxito en el cumplimiento de los mencionados objetivos. La creación de una estructura reguladora y flexible y el libre acceso a la red de los proveedores privados de información son los principios que garantizan el disfrute universal de la red. Ahora bien, el objetivo declarado por Al Gore con la elaboración del nuevo plan de telecomunicaciones es convertir a Estados Unidos en una potencia de indiscutiblemente primerísimo nivel, mediante el control central de los flujos internacionales de datos electrónicos. Internet es fruto de los denodados esfuerzos estadounidenses por situarse a la cabeza del poder económico mundial mediante el control del sector informativo. Ya en 1989 prestigiosas instituciones universitarias como el MIT recomendaban al gobierno un mayor esfuerzo de inversión en la industria informática para favorecer el desarrollo industrial, automatizando integralmente todo el proceso de producción. Así, el papel de liderazgo tecnológico de Estados Unidos en el sistema internacional de las comunicaciones se traduce de nuevo, a nivel interno, en una "fantasía electrónica" del sueño americano. La agenda de Al Gore prevé que la NII capacitará las firmas estadounidenses para competir y ganar en la economía-mundo, generando abundante empleo y crecimiento económico; la red transformará la vida de los

americanos aminorando dificultades geográficas; y, sobre todo, lo que es más importante aún, eliminará barreras sociales concediendo a todos los ciudadanos una oportunidad justa para llegar tan lejos como su talento y ambición lo permitan.

El reduccionismo tecnológico de Al Gore se fundamenta en que el desarrollo y expansión de la red favorece por igual a todos sus usuarios:

"Hay quienes dicen que la falta de desarrollo económico causa telecomunicaciones pobres. Yo creo que lo entienden exactamente al revés. Un sistema primitivo de telecomunicaciones causa un pobre desarrollo económico¹⁹⁰.

Los países menos favorecidos pueden, en consecuencia, superar sus dificultades a partir de las recomendaciones de la agenda para el desarrollo. Así:

- El plan estadounidense prevé un uso de la infraestructura de información global como eje para la cooperación técnica entre las naciones industrializadas y los países en desarrollo.

- La infraestructura de información global será útil para el contacto de las organizaciones internacionales de cooperación, mediante el intercambio de datos e información entre expertos de todos los países.

- Junto con los programas de asesoramiento técnico previstos por la Administración Clinton, se recomienda que otros estados y organizaciones internacionales creen programas semejantes para proporcionar el conocimiento de la nueva tecnología a las naciones subdesarrolladas.

- Con el fin de solventar el problema financiero derivado de la instalación de la red, instituciones internacionales como el Banco Mundial pueden ayudar a las naciones con problemas para que financien la construcción de su infraestructura de telecomunicaciones.

¹⁹⁰ GORE, Al, *Un plan global para la democracia y el desarrollo*, El País/México, 5 de octubre de 1994, p.28.

En el caso por ejemplo de América Latina, para garantizar el desarrollo de la infraestructura de telecomunicaciones, EE.UU. instaló a través de la Fundación Nacional de la Ciencia (NSF) una línea de alta capacidad -Latin American Internet Exchange- que facilitó el acceso de estos países a la red vía satélite mientras se implantan definitivamente las redes de fibra óptica. De manera que el gobierno norteamericano se anticipa a la venta competitiva que su país puede lograr a corto plazo impulsando la iniciativa tecnológica para establecer antes los estándares y beneficiar, de este modo, la venta de componentes y conocimiento frente a potenciales competidores¹⁹¹. En este contexto cobra especial relevancia justamente la campaña organizada por altos cargos gubernamentales y la cúpula empresarial estadounidense para reglamentar el uso y acceso a la red. A pesar de ser presentada como una red de dominio público, finalmente quien controla la cuenta de todos los usuarios y quien proporciona una dirección para que sean posibles las comunicaciones es fundamentalmente EE.UU., que "fiscaliza" en el Network Information Center, con sede en California, los accesos a la red.

Luego cabe preguntarse entonces qué papel juega la educación en este nuevo proyecto imperialista. Como anteriores utopismos tecnológicos, el proyecto expansivo de la red forma también parte de la clásica panoplia de argumentos en favor de la instalación de la red. La misma infraestructura de comunicaciones prestará importantes servicios a la sociedad civil, posibilitando una mejor investigación, un aprendizaje más vivo e incluso la enseñanza a larga distancia, además de los usos empresariales y de la administración pública. De esta manera, los usuarios desarrollarán nuevos conocimientos electrónicos, y así compartirán conocimientos y experiencias que ayudarán a mejorar la forma en que la gente aprende, trabaja, juega y participa en la democracia americana. El gobierno estadounidense ve la red, en este sentido, como una posibilidad económica de educación desde casa, siendo el ordenador una

¹⁹¹ Cfr. KAUACHI, Carlos, *La supercarretera de la información en México*, Red, número 50, México, 1994, p.50.

herramienta formativa de primera mano. La idea en boga de la clase virtual se ha estado desarrollando al objeto de superar los obstáculos económicos para la universalización especialmente de la educación superior. Se piensa además que la universalización del servicio traerá sobre todo consigo progresos importantes en la aplicación a la educación permanente. Al Gore considera que la clave del progreso económico es la educación para la competitividad que establece la economía-mundo en el marco de las nuevas relaciones económicas a nivel internacional. El fomento de la educación a través de la red brindará acceso informativo al conocimiento pudiendo actualizar virtualmente todo tipo de informaciones. Ya han sido numerosos precisamente, en este sentido, los pronunciamientos en favor del uso y acceso universal a la educación a través de la red. En 1995, por ejemplo, la Liga Nacional de Consumidores de Estados Unidos y varias empresas proveedoras de servicios organizaron una campaña de educación para familiarizar al público sobre los derechos de propiedad intelectual, la privacidad y la protección de otros derechos de los consumidores de Internet.

En su agenda, sin embargo, Al Gore elude tomar en cuenta los costos reales, desde el punto de vista de la economía política de la educación, en los países tecnológicamente dependientes. Ciertamente, "no es ningún secreto que la tecnología se implanta y transfiere sin tener en cuenta aspectos capitales como son la participación democrática y la mayor equidad para el conjunto del sistema mundial"¹⁹².

Servicios como el correo electrónico, la transferencia de archivos, el acceso remoto, la consulta de bases de datos y fondos de bibliotecas o las propias redes académicas con que cuenta Internet han sido la base, como hemos visto, para que algunos autores afirmen la realización de la utopía macluhiana. Internet, se dice, no es propiedad de nadie. Es una comunidad totalmente democrática que funciona por el consenso de múltiples

¹⁹² MURCIANO, Marcial, *Estructura y dinámica de la comunicación internacional*, Bosch, Barcelona, 1995, p. 205.

intereses y actores sociales. Sin embargo, los servidores de información están concentrados en determinadas áreas geográficas, participando en la red con una importante presencia numerosas instituciones militares. No sólo el control de las direcciones está en manos de Estados Unidos a través de una organización militar, sino que la toma de decisiones sobre las políticas que se siguen en la red están en agencias del gobierno estadounidense como la Fundación Nacional de la Ciencia (NSF) y la Agencia de Sistemas de Información para la Defensa (DISA).

Aunque por razones de justicia, el plan de telecomunicaciones estadounidense se opone a una división social en el uso de la red y la consiguiente desigualdad informativa según el poder adquisitivo de los potenciales usuarios, lo cierto es que la explotación económica de este nuevo soporte determina el uso, acceso y contenidos vehiculados, siguiendo la lógica militar de la nueva "economía del contador".

Por ello Internet está adquiriendo las connotaciones de cualquier otro medio electrónico en donde lo importante es captar la atención del usuario. La agenda de Al Gore se propone enlazar todas las bibliotecas e instalaciones educativas del país, además de oficinas, hospitales e instituciones públicas en general. A través de la red, es previsible sin embargo que se conecten sobre todo canales de televisión, periódicos electrónicos y empresas de servicios para un sinfín de usos comerciales. Es más, actualmente el uso comercial de la red crece a niveles vertiginosos. La cantidad de anunciantes en sus páginas es ya considerable. Las agencias de publicidad valoran este medio como uno de los soportes utilizables dentro de sus campañas, con la dificultad añadida de que, aunque es un medio masivo, su audiencia está por lo general muy fragmentada. Como resultado, en cuestión de cuatro años, desde 1991, la cantidad de direcciones comerciales registradas en la red se ha triplicado.

Ahora bien, el uso dominante de la red no implica por definición la naturaleza necesariamente alienante de este nuevo

soporte tecnológico. Internet, así como otras nuevas tecnologías de la información, ofrece múltiples posibilidades en su desarrollo capaces de favorecer un verdadero diálogo social. Cabe referir a este respecto que gran parte de los programas en la creación de la red para hacer páginas o los nuevos comandos que favorecen un acceso más fácil a esta tecnología han sido obra de los propios usuarios. El reto aquí, por tanto, es cuestionar desde una reflexión social y pedagógica crítica los usos y abusos de la estructura dominante de la información, en lugar de la naturaleza técnica de los nuevos medios.

8.2. La ciudad educativa y el horizonte tecnológico del nuevo milenio.

La técnica y lo social mantienen relaciones de interdependencia. Por lo tanto, "los sistemas de comunicación no tienen posibilidad de librarse de las relaciones sociales"¹⁹³. Es muy común que los apologetas de las nuevas tecnologías de la información olviden que éstas se desarrollan y aplican dentro de un sistema de relaciones sociales dominante que determina su uso y significado social. A modo de resumen, podríamos decir que existen dos versiones elementales sobre el poder tecnológico de los nuevos medios aplicados al trabajo, la educación y la cultura. El enfoque integrado atribuye a la ciencia y la técnica potencialidades demiúrgicas que liberadas lograrán la emancipación universal del género humano. Mientras que, por otro lado, la visión apocalíptica observa las nuevas tecnologías como una fuente de alienación del trabajo. Ambas formas de fetichismo tecnológico encuentran, no obstante, su punto de anclaje crítico en las renovadas utopías del aula sin muros. Comparten además una misma mirada tecnológica reduccionista.

Es por ello que cobra pertinencia la idea de desarrollar programas educativos que incorporen las nuevas tecnologías de la información a partir de los siguientes principios pedagógicos esbozados por Escudero:

¹⁹³ MIÈGE, op.cit., p.52.

1º) Plantearse abiertamente aquellas cuestiones que tienen que ver con los valores, intereses, propósitos y condiciones de utilización de las nuevas tecnologías.

2º) Integrar el conocimiento disponible procedente del desarrollo tecnológico, del diseño fundamentado psicológicamente, y de la teoría de la información y comunicación, en conocimiento específico sobre el curriculum y la enseñanza.

3º) Contextualizar el discurso educativo sobre las nuevas tecnologías en el sistema institucional de educación y en el marco social de referencia.

4º) Impulsar una reflexión sobre los procesos de innovación tecnológica¹⁹⁴.

El reto consistiría en desarrollar una mentalidad pedagógica concebida como mentalidad de acción tecnológica. "La generación de esta mentalidad supone la consideración de la pedagogía como una teoría tecnológica de la educación, entendiendo, a su vez, la tecnología como metodología de investigación racional para la resolución de problemas praxiológicos"¹⁹⁵. Es decir, de manera procesal más que reduccionista. Para ello, es necesario observar globalmente cómo evoluciona la estructura de la información y el sistema social, cuáles son sus vectores de fuerza y la lógica que gobierna el cambio tecnológico.

En el siguiente capítulo vamos a ver precisamente cuál es la nueva lógica de movimiento de lo social en términos comunicativos y culturales. De momento, podemos decir que, en términos generales, el nuevo uso de la comunicación en nuestros

¹⁹⁴ Cfr. ESCUDERO, J.M., *Del diseño y producción de medios al uso pedagógico de los mismos*, en DE PABLOS, J. y GORTARI, Carlos (Eds.), *Las nuevas tecnologías de la información en la educación*, Editorial Alfar, Sevilla, 1992, pp.15-30.

¹⁹⁵ VÁZQUEZ, Gonzalo (Ed.), *Los educadores y las máquinas de enseñar. Creencias y valoraciones ante la innovación tecnológica*, Fundesco, Madrid, 1991, p.16.

días se caracteriza por dos rasgos fundamentales: la recepción individual y la movilidad de equipos y soportes. De acuerdo con las conclusiones de Patrice Flichy, "la comunicación móvil constituye el punto de llegada de una transformación de largo alcance del espacio público y del espacio privado. El espacio privado se ha convertido en el lugar principal de ocio, de consumo de la música y de espectáculos (...) Pero el repliegue en el espacio privado no significa la desaparición del espacio público (...) La evolución social actual es, sin duda, no tanto la de la hipertrofia del espacio privado (que se escindiría en microespacios individuales) como quizás de una movilización de espacios privados en el seno de un espacio público remodelado en el que el individuo está en cada instante aquí y en otra parte, sólo y unido a los otros (...) Asistimos a la superposición de dos sociabilidades; una inmediata (a menudo atrofiada) y otra mediatizada"¹⁹⁶. El consumo se convierte así en una forma privativa de relación. Por eso el hogar es "constantemente revalidado como la unidad donde están destinados a convertirse en prioridad casi exclusiva esos soportes de una supuesta revolución social"¹⁹⁷. Es justamente en este ámbito donde nos interesa intervenir al objeto de lograr una remisión y control público de las mediaciones dominantes, en un sentido democráticamente formativo. Pues, como muy bien apuntan Armand y Michele Mattelart, "el uso social retenidos por los medios masivos existentes, uso compatible con un modo de concebir las relaciones sociales y de producir la vida cotidiana, ha soslayado en realidad otros usos posibles y sobre todo, degollado la promesa revolucionaria inherente a la movilidad de las fuerzas productivas. Imaginar otros usos sociales equivale a comprometer las relaciones de producción, la dinámica particular y las modalidades que asume el desarrollo de la ciencia y la técnica en el modo capitalista"¹⁹⁸.

¹⁹⁶ FLICHY, P., *Una historia de la comunicación moderna*, Gustavo Gili, México, 1993, p.226.

¹⁹⁷ MATTELART, A. y M., *Los medios de comunicación en tiempos de crisis*, Siglo XXI, México, 1981, p.21.

¹⁹⁸ Ibid., p.29.

La moderna historia de la comunicación, contrariamente al optimismo idealista de McLuhan, demuestra que el funcionamiento de las nuevas redes tecnológicas ha contribuido a reproducir el sistema de autoridad y la división internacional del trabajo, dominantes en el capitalismo. La tecnología ha pasado así a convertirse en tecnología de dominio. Quizás por ello mismo, como destaca irónicamente Schiller, las nuevas tecnologías de la información "siempre han sido introducidas con la promesa de un enriquecimiento cultural para todos, educación para los menos privilegiados, mayor diversidad y tecnología para integrar a la más remota y depauperada aldea"¹⁹⁹:

"En el fondo, mientras se proclama el gran y total cambio, la novísima revolución encabezada por la ciencia electrónica y el átomo, la ciberneticización de los procesos productivos, la informatización de la vida social y la teledifusión del saber y la cultura planetarias, se esconde lo único que no está incluido en tal cambio: la propiedad sobre los medios de producción"²⁰⁰.

Y ligado a ella, las contradicciones sociales del orden electrónico tardocapitalista.

La prometedora emancipación de las nuevas tecnologías no es sino un espejismo creado por los apologetas del nuevo orden de la sociedad de la información. Así, por ejemplo, Ithiel de Sola Pool, desde una posición reduccionista, cifra para el nuevo milenio en las nuevas tecnologías toda posibilidad de democracia y educación universales. El reduccionismo tecnológico propio del modelo macluhiano encuentra actualizadas reediciones en el infundado y desbordante optimismo de profetas de la nueva realidad digital como Negroponte, para quien la digitalización de las comunicaciones internacionales trae consigo, automáticamente, el bienestar y desarrollo sociales en un nuevo contexto en el que la democracia pasará a ser más participativa y vital²⁰¹.

¹⁹⁹ SCHILLER, H.I., *Cultura SA*, op.cit., p.72.

²⁰⁰ ARRIETA, op.cit., p.41.

²⁰¹ Cfr. NEGROPONTE, Nicholas, "El mundo digital", Ediciones B, Barcelona, 1995.

El desarrollo de las teleconferencias, de la enseñanza a distancia y las telecomunicaciones en general es objeto de promoción del marketing imperialista, divulgado por la nueva teoría de difusión de las innovaciones, con el entusiasta apoyo de la UIT, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la USAID y otras muchas instituciones internacionales, abanderadas del nuevo futuro tecnológico en la sociedad de la información, que desde hace años vienen pregonando cuatro principios básicos:

a) Las telecomunicaciones benefician a la sociedad y la economía.

b) Las nuevas tecnologías mejoran la relación costes beneficios en el conjunto de la producción social.

c) El desarrollo de los nuevos medios y la universalización del conocimiento permite una distribución y acceso igualitario de la información redistribuyendo de manera equilibrada los beneficios económicos.

d) La aplicación de las nuevas tecnologías es un factor determinante que facilita el cambio social y el desarrollo de mejores condiciones en la calidad de vida.

En una larga cita, Bridget Somekh resume las utopías y parabienes tecnológicos de los apologetas de la nueva sociedad de la información:

"Los estudiantes podrán seleccionar sus temas de estudio, accediendo a la información necesaria a través de extensas bases de datos en CD-ROM o en grandes ordenadores conectados a su microordenador por cables de fibra óptica. El entorno WIMP, presentando un interface amigable y estándar, les permitirá sintetizar y analizar información mediante búsquedas de palabras clave y/o hipertextos suficientemente flexibles para adaptarse a su estilo de aprendizaje preferido (...) En las clases de hoy y mañana, los niños trabajarán en colaboración con sus compañeros y el profesorado, ayudados por esas poderosas herramientas de la tecnología de la información. Saldrán beneficiados porque los soportes físicos y lógicos los liberarán de sus propias limitaciones de motor-control y desarrollo cognitivo. Aumentará la capacidad de su profesorado para proporcionarles un andamiaje para su aprendizaje, de modo que puedan

pasar más y más tiempo realizando actividades situadas en su zona de desarrollo próximo"²⁰².

Sin embargo, parafraseando a Fernández Enguita, "cuando más se agranda el horizonte intelectual de la humanidad, cuando más se desarrollan sus poderes prácticos, cuando más necesaria es para la especie la perfecta síntesis entre ciencia y producción, entre saber y acción, entre mano y cerebro, más escindidos se muestran estos campos desde el punto de vista de la experiencia individual"²⁰³.

La sociedad tecnológica, y la supuesta democratización que del saber realiza la tecnología por sí misma, obvia ya de principio cualquier decisión social sobre las desigualdades primarias entre los usuarios potenciales. La educación pierde el sentido igualitario entre clases y entre los hombres, porque efectivamente vamos hacia un mundo sin clases, cuyo modelo es la ciudad cableada como ciudad educativa. Ahora bien, en el modelo de la nueva ciudad informacional que se está configurando históricamente, "lo que nadie nos dice es cómo desaparecerán las clases hoy existentes. Se concibe la tecnología como un instrumento para mejorar al hombre mejor, o para el ya mejorado, pero nunca se nos plantean las oportunidades de las clases desfavorecidas (...) para incorporarse al mundo feliz y aséptico de la formación permanente (para los ya formados) y de autonomía individual"²⁰⁴.

Cabe por tanto concluir este capítulo preguntándose con Escudero, "¿cuáles son los efectos reales de las nuevas tecnologías más allá de los slogans al uso; cuáles son sus relaciones con el mercado de trabajo; cuál su lugar en el aula (...); en qué tipo de escuela se piensa, cuáles son sus intereses dominantes y cuál es el tipo de profesor como profesional de la educación que quiera prefigurarse?"²⁰⁵.

²⁰² SOMEKH, op.cit., p.70.

²⁰³ FERNANDEZ ENGUITA, Mariano, *Juntos pero no revueltos*, Visor, Madrid, 1992, p.189.

²⁰⁴ COLOM/MELICH, op.cit., p.107.

²⁰⁵ ESCUDERO, op.cit., p.15.

Aunque esta tesis no proporciona detalladas conclusiones en torno a estas interrogantes, la descripción resumida de la historia que ha caracterizado el fracaso intento de una comunicación educativa a través de los nuevos medios, sí quiere dejar clara una idea. Y es que la respuesta a tales cuestiones debe encontrarse en el ejercicio de una praxis crítica de la educomunicación, que de manera colectiva supere el pensamiento técnico dominante, propio del modo capitalista de producción, en favor de un uso y apropiación social de las nuevas tecnologías, que libere localmente las potencialidades tecnológicas y beneficie socialmente el disfrute compartido de los alcances logrados por la Revolución Científico-Técnica frente a la lógica social de la comunicación como dominio.

III. COMUNICACION COMO DOMINIO

A decir de Toni Negri, la distinción habermasiana entre racionalidad instrumental y acción comunicativa carece de una sólida fundamentación teórica en la medida que constituye un discurso incorrecto y mistificador. "De hecho, la distinción no discurre entre diversas formas de racionalidad, sino que plantea un problema más profundo: el del antagonismo que discurre entre las lógicas que atraviesan la comunicación (...) La comunicación existe junto con el contexto del poder y el de la potencia: este contexto único es recorrido por dos lógicas antagonistas. Por un lado, la lógica de control de la comunicación; por otro, el ejercicio de la comunicación como cooperación. La comunicación es el horizonte de la producción; por consiguiente, en ella o bien se produce el orden o se crea la libertad"¹.

Hoy día casi nadie discute que la información es energía y, por lo tanto, en un modelo de explotación económica capitalista, un bien mercantil de primer orden. Como recurso vital del sistema productivo, la información es la fuente del poder económico, político y cultural, pues no existe acción social sin conocimiento de la realidad, ni desarrollo posible sin conciencia del medio. En este sentido, no cabe duda acerca de la estrecha relación existente entre comunicación, economía y política. Todo discurso que aborde la problemática de la comunicación y la democracia ha de tratar ineludiblemente de las contradicciones Capital/Trabajo, y en particular, de las contradicciones cualitativas existentes entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción (energía/información), que definen y atraviesan los modernos sistemas de organización social en su dinámica interna. A su vez, cuestionar, por otro lado, este problema de la modernización (razón instrumental/razón dialógica) implica comprometerse a concretar cuestiones tales como las contradicciones entre la

¹ NEGRI, Toni, *Meditando sobre la vida: autorreflexión entre dos guerras*, Anthropos, núm.144, pp. 21 y 22.

ciencia y la técnica aplicadas a la producción y el paro estructural, el crecimiento económico y los desequilibrios territoriales y sectoriales, el nivel de vida y la calidad de la misma, la internacionalización y concentración de los poderes económicos y los estados nacionales, y, por último, los derechos humanos y la realidad sociopolítica y cultural en el Tercer Mundo. Es decir, la superación en la síntesis de la contradicción entre los pocos comunicadores y los muchos que constituyen sus audiencias, la contradicción entre lo público y lo privado, entre los intereses generales y los particulares, entre la uniformidad y el pluralismo, identidad cultural y alienación, opinión pública y opinión publicada, participación democrática y control minoritario, entre descentralización de la producción y concentración creciente de la toma de decisiones, en suma, entre desarrollo tecnológico y progreso social son asuntos nucleares del estudio de la comunicación. Del intento de superación o conservación de tales contradicciones sistémicas, distinguiremos una política de carácter progresivo de una reaccionaria, siempre y cuando se entienda la democracia como un proceso global y no como un modelo cerrado y ahistórico.

La información y los flujos de datos son hoy el más formidable instrumento político de nuestro tiempo. Toda acción social, individual y colectivamente, está filtrada por modelos de representación del mundo, cuya escala diferenciadora de valores performan el proceso de conciencia estructurando, en la práctica, la opinión acerca del entorno conforme a nuestra personal situación y al contexto en donde suceden los hechos. La centralidad del paradigma de la comunicación viene definida, desde el punto de vista de la dialéctica, por un contexto determinado concretamente a nivel histórico. Los medios son el principal escenario de la representación donde se disputa culturalmente la hegemonía. En el presente contexto de la modernidad, la lucha de clases es principalmente lucha ideológica, pues las clases subalternas son dominadas por la persuasión (Dios ha muerto) y no por la coacción (Dios existe). El campo de la información y el conocimiento constituye hoy el espacio privilegiado de reforzamiento del poder hegemónico. "La

división en clases dominantes/dominadas se inicia a partir de la apropiación de los modos de autoproducción de la sociedad, es decir, de todo aquello que es genoestructural e informativo"². Como señala Hall, el modo en que las cosas se representan y las maquinarias y regímenes de representación de una cultura juegan realmente un papel constitutivo y no un papel meramente reflexivo, posterior al acontecimiento. Es decir, las cuestiones de cultura e ideología -subjetividad, identidad, política- ocupan un papel formativo en la vida social y política. La comunicación como platea o espacio público legitima, orienta y capta las áreas de interés y tensión conflictiva en la práctica mediadora de la realidad. Por ello la logofera comunicativa debe ser continuamente renovada en su recreación, al verse sometida a constantes resistencias y a las presiones de los acontecimientos que apuntan en dirección al cambio social.

En este sentido, podemos decir que la información de los medios masivos es para masificar a los ciudadanos y domesticarlos moldeando la opinión pública como expresión de la voluntad general. Tal sistema comunicativo, vertical, en una sola dirección, extrae la información de la base mediante la observación e inyecta neguentropía en la base mediante la acción³, de modo que toda la información se acumula en la cúspide y toda la neguentropía en la base; así, los de abajo son predecibles por los de arriba, y los de arriba impredecibles para los de abajo. La técnica mas eficaz para conservar el poder es ocultar las relaciones mismas de poder. La tensión dialéctica información/sociedad representa, en el sentido peyorativo y etimológico de la palabra, el intento manipulador del poder. De hecho, la información es el poder, es uno de los poderes que acapara el poder. Y como consecuencia de ello, como consecuencia de la apropiación privada de la producción social informativa, tienen lugar las patologías de la información: estandarización, sensacionalismo, editorialización, acriticismo....⁴. Así, a la

² MORIN, Edgar, *Sociología*, Tecnos, Madrid, 1995, p.130.

³ IBAÑEZ, Jesús, *Posibilidades y límites de la democracia formal representativa*, Revista Contrarios, número 2, Madrid, 1992, pp.76-84.

⁴ GUBERN, Román, *Patologías de la información*, Mensaje y Medios, número 19, pp.20-29.

multiplicación de canales ha sucedido la hiperinflación informativa con la consiguiente pauperización hermenéutica en virtud de la lógica del significado dominante.

La actual estructura de la información refuerza las estructuras de dominación social y control ideológico al servicio del poder instituido. Lo contrario sería un modelo comunicativo para la participación y la autoorganización social que corrige las desigualdades y desarrolla la personalidad de los receptores para una mejor defensa de sus derechos y libertades públicas. La sociedad de la información introduce, en cambio, "nuevas formas de dominio social" (Touraine). Otro orden muy distinto sería aquel construido desde abajo y desde dentro. Lo que convencionalmente se denomina comunicación debería ser una verdadera "puesta en común", esto es, un proceso por el cual "conozco realmente lo que soy, conozco mi ser en cuanto lo produzco con el otro"⁵. La verdadera comunicación es, en suma, la comprensión de la alteridad. Por ello, información y libertades públicas siempre están indisolublemente unidas. La información deformada cortocircuita la comunicación y coarta la libertad; sin libertad, que es el reconocimiento de la necesidad, no pueden establecerse puentes de comunicación. Este pues el meollo de la democracia.

Ahora bien, sin duda, el planteamiento que subyace bajo este análisis no sigue la actual tendencia investigadora, a partir del desplazamiento del eje de producción del mensaje a su recepción por el público en el proceso de construcción de los significados. Ya que, como apunta Martín-Barbero, la ruptura con el modelo informacional -que identifica la comunicación con el proceso de transmisión de los significados ya dados, esto es, anteriores al proceso mismo de la comunicación- implica colocar como eje el carácter productivo de las mediaciones y los actores del proceso comunicativo entero -desde la emisión a la recepción-, y la naturaleza transaccional y negociada de toda comunicación. Lo que ha llevado aparejado con frecuencia, al

⁵ SÁNCHEZ BRAVO, Antonio, *Tratado de estructura de la información*, Latina Universitaria, Madrid, 1981, pp. 120 y 121.

objeto de superar los nocivos funcionalismos de derecha y de izquierda, un progresivo desinterés hacia el momento de la producción. De modo que el retorno al sujeto y el reconocimiento de su libertad de lectura de los "documentos" ha invalidado la importancia del dispositivo de producción en esta inercia originada por la agitación epistemológica que se generó al calor de los cambios políticos y tecnológicos a lo largo de la pasada década.

Aun reconociendo la pluridimensionalidad del tiempo histórico, la importancia de la cultura popular, las discontinuidades de la memoria colectiva frente a la concepción sustancialista que ha predominado en la visión emancipatoria de lo social, sigue siendo esencialmente necesario, no obstante, un enfoque dialéctico a la hora de analizar las relaciones entre los medios de comunicación y las prácticas socioculturales, para hacer posible el objetivo inicial del paradigma de la mediación: articular el análisis de las formas institucionales que reviste la comunicación en las diferentes formaciones sociales con el de las lógicas que rigen la organización de la producción cultural, y la dinámica específica de los usos sociales de los medios y los productos comunicativos. "La renovación de la teoría crítica apuntaría así a una superación de la crisis -de la razón, por supuesto- basada en el reconocimiento de la experiencia de racionalidad y sociabilidad que contiene la praxis comunicativa cotidiana"⁶.

Olvidar, por un prurito de posmodernidad, el espacio de construcción de lo real concreto a raíz de los dispositivos de mediación hegemónicos supone renunciar, de hecho, a la superación del sistema de producción informativa organizado por el capital. Como advierte Ramón Zallo, el olvido del modo de producción de la comunicación es la expresión de la ausencia de análisis sobre las contradicciones, agentes y estructuras sociales que generan desigualmente los flujos informativos. Los modernos sistemas de comunicaciones han adquirido un papel tan

⁶ BARBERO, Jesús Martín, *Pensar la sociedad desde la comunicación. Un lugar estratégico para el debate a la modernidad*, Revista Diálogos de la Comunicación, núm.32, p.30.

importante que requieren, como señala Williams, un análisis similar al que se otorga a las instituciones de producción y distribución industrial. Los medios de comunicación no han nacido fuera del orden socioeconómico que ha permitido su surgimiento. Sigue por lo tanto siendo válido concebir los sistemas dominantes de manejo de la información como un elemento estructural de las relaciones sociales, que sintetiza las nuevas formas de control y creación del consenso, en tanto en cuanto se constituye en motor material del proceso de desarrollo. De lo contrario, la falta de análisis global de la genealogía de los actuales sistemas de comunicación sólo sirve para opacar su verdadero significado en las transformaciones que hoy experimenta el nuevo Estado y la sociedad civil, a través de dos errores bastante comunes: el ideologismo versus el economicismo.

Ahora bien, en efecto, toda teoría crítica justificada únicamente en la lógica del capital naufraga en su empeño de ofrecer, en este sentido, una comunicación alternativa, al no comprender las cristalizaciones ideológicas generadas en el sistema actual de autocontrol de la información. Como han señalado diversos autores, la identificación simplista de los medios como instrumentos, plataformas o armas exclusivas de los poderes y de las clases dominantes lleva evidentemente a despreciar el papel de la mediación profesional y de los públicos. En este sentido, conviene resaltar que tales teorías deterministas ignoran la naturaleza contradictoria de los medios como lugar de pugnas ideológicas, negociación y compromisos, de estancamiento pero también de innovación, mitificando a los grandes medios de comunicación a través de una imagen omnipotente y sin fisuras de los mismos.

Desde la pluralidad de paradigmas y la multiplicidad de las causas y de los efectos (transversalidad), coincidimos por tanto con Mattelart en que es cuando menos necesaria una precaución epistemológica: "reconocer que en las nuevas relaciones y en los nuevos intercambios a los que abren paso, los diversos enfoques no están en igualdad de condiciones. Por la sencilla razón de

que, por debajo del reto de las definiciones conceptuales, se ventilan tanto los nuevos regímenes de verdad, como las nuevas formas de ejercicio del poder, los nuevos modos de integración de las sociedades humanas"⁷.

Dentro de la amplia cobertura de matrices de interpretación sobre el desempeño social de los medios, "destaca relevantemente la concepción materialista de la comunicación por su esfuerzo teórico sin precedente de intentar comprender y transformar la práctica cotidiana de éstos desde una óptica totalizadora de interpretación histórica"⁸; puesto que no puede existir teoría de la comunicación al margen de la teoría social general, una teoría cultural desarrollada y un modelo de formaciones sociales con una base histórica adecuada⁹.

Se trata pues de observar la interrelación entre tecnología, modo de producción, valorización y uso social, para así tener en cuenta los factores de la economía política que frenan o, por el contrario, coadyuvan al potencial interactivo y educacional que ofrecen las nuevas tecnologías de la información. El redescubrimiento de la audiencia activa y la resistencia cultural de los receptores ha de valorar, en sus justos términos, las determinaciones estructurales y los problemas de poder que atraviesan toda relación comunicativa, pues la comprensión de los fenómenos sociales de información/comunicación sólo es asimilable en el contexto general del desarrollo del capitalismo.

Bernard Miège propone, por ejemplo, el estudio de las lógicas sociales de la comunicación, para comprender las tendencias y estrechas relaciones existentes entre sociedad civil, identidad cultural y desarrollo económico, a partir de los medios y las nuevas tecnologías de la información, en la

⁷ MATTELART, A. y Michèle, *Pensar sobre los medios*, Fundesco, Madrid, 1987, p.225.

⁸ ESTEINOU, Javier, *Medios de comunicación y capacitación de la fuerza de trabajo*, Cuadernos del TICOM, núm.23, UAM-X, México, 1983, p.5.

⁹ Cfr. HALL, Stuart, *Ideologies and Communication Theory*, Rathin King, Communication, vol.1, Sage, Londres, 1988.

medida en que los intercambios y fluctuaciones entre sistema de comunicación y sociedad contribuyen, en sus diferentes componentes, a las modificaciones de los modelos de consumo, a la evolución de las funciones sociales y las formas de organización productiva, a la reformulación del sistema educativo y a la transformación de la vida política y las redes asociativas¹⁰. Las lógicas sociales de la comunicación son aquellas reglas de funcionamiento que ayudan a comprender las evoluciones coyunturales y los movimientos erráticos o de carácter táctico de los actores sociales implicados que el profesor Miège relaciona con los "movimientos estructurantes/estructurados" de Bourdieu:

"El acento puesto en las lógicas sociales debería ayudar, a cierto plazo, a superar algunas oposiciones estériles que en la comunicación son especialmente tenaces: las que hay entre el enfoque macro y el enfoque micro, entre estructuras e interacciones sociales, incluso entre fenómenos estructurales y fenómenos lingüísticos"¹¹.

Si bien la productividad ideológica de la dominación puede ser leída como resultado de la lógica de actuación del capital, el fenómeno comunicativo se explica esencialmente -como recuerda Casullo- por la lectura del conflicto social y las contradicciones de intereses que se representan públicamente. El problema del poder y de la potencia se analiza aquí desde la perspectiva histórico-cultural, con el fin de enlazar el estudio del modelo productivo de comunicación con la estructura económica y sus modos ideológicos-culturales, en tanto decisiva productividad organizadora de la vida social. El poder, como mecanismo cultural desplegado, halla en la comunicación su condición de reproductibilidad enraizándose en los ámbitos de la vida cotidiana. Lo ideológico, lo cultural, lo simbólico doméstico participan medularmente en las formas de constitución de los poderes. De modo que la investigación educomunicativa parte de la evidencia de las correlaciones políticas existentes entre imaginarios culturales, formas de organización social y modelos productivos. "En este sentido, habría que ampliar profundamente la mirada sobre el hecho productividad ideológica

¹⁰ Cfr. MIÈGE, Bernard, *La sociedad conquistada por la comunicación*, PPU, Barcelona, 1992, p.17.

¹¹ *Ibíd.*, p.25.

del poder, desde su estructuración hegemónica a partir del conflicto y el consenso social histórico. Ampliar la mirada, para situar con la mayor coherencia el hecho comunicacional-informativo en el campo de lo político, entendido como poder de una cultura capitalista acumuladora, industrializadora y mundializada"¹².

El planteamiento de este capítulo consiste por tanto en vincular los aspectos metodológicos de la comunicación educativa a las constricciones propias del sistema dominante de información, que determina o limita el uso pedagógico de la comunicación social en las estrategias locales al servicio del desarrollo comunitario, ofreciendo la descripción general del marco de producción del sistema tardocapitalista para situar adecuadamente el papel de la comunicación y la educación en la organización del trabajo y la reproducción de la sociedad.. Se trata de ampliar por tanto el campo de las investigaciones interdisciplinarias de la información y la comunicación educativa, más allá de los medios de difusión, que tradicionalmente -como criticara Schiller- han marginado como objeto de análisis el modelo global en el que se integran las lógicas productivas de los objetos culturales, cuya función está destinada a fines educativos. "Este modo de ver reconcilia el estudio del macrosistema transnacional que cubre las relaciones entre las naciones y el estudio de las diversas cualidades locales donde, en relaciones específicas de clase y en un estado dado de las fuerzas productivas, se gestionan las alternativas de lucha contra el poder imperialista"¹³.

1. Globalización e integración simbólica en la era de las transnacionales.

La globalización y el desarrollo económico de las industrias culturales pueden ser analizados desde tres

¹² CASULLO, Nicolás, *La comunicación entre el Estado colonial y el socialismo*, Comunicación y Cultura, número 7, México, 1982, p.80.

¹³ MATTELART, Armand y Michèle, *Los medios de comunicación en tiempos de crisis*, Siglo XXI, México, 1981, p.100.

perspectivas diferentes: el paradigma tecnológico, la economía política de la comunicación, y la perspectiva normativa. Como en otros conceptos, la definición del fenómeno de la globalización depende de las premisas ideológicas de las que parta el análisis correspondiente. No se puede absolutizar como término, ya que se trata en realidad de un proceso contradictorio.

Los conceptos de "sociedad posindustrial", "revolución tecnológica", "aldea global", "fin de las ideologías" y tantos otros, puestos en circulación a partir de la década de los sesenta, constituyen términos comunes del nuevo léxico que intenta describir esta tendencia actual. Sin embargo, cuando se difunden algunos de estos conceptos, el oscurantismo mixtificador reduce, de manera manifiesta, toda voluntad clarificadora, simplificando el concepto en el aura omnicomprensivo y totalizador de la ideología liberal. Lejos de obtener respuestas, las preguntas que suscitan el proceso de transformaciones en curso son aplazadas indefinidamente imponiéndose la inercia de los hechos consumados. Cuál es el contenido real de estos cambios sociales, qué sentido adquieren en la etapa de transición actual, qué modelo de sociedad se proyecta en la aldea macluhiana, son cuestiones habitualmente demasiado banalizadas por la razón abstracta y el individualismo metodológico del nuevo discurso tecnocrático.

La interpretación dominante identifica la globalización con la esperanza universalmente democratizadora, atribuyendo a la transmisión de las comunicaciones el factor explicativo de la apertura supranacional de los Estados. Por otra parte, la globalización se presenta a menudo como una nueva categoría analítica, dándose por supuesto que representa, históricamente, el advenimiento de una nueva etapa en la historia de la humanidad, diferente en su evolución al desarrollo antecedente del capitalismo. Ahora bien, el modo de producción capitalista se define, en su origen, por ser un fenómeno económico mundial, ligado desde el principio a la expansión arrolladora de las fuerzas productivas. La consistencia del tardocapitalismo reside justamente en que se trata de un sistema internacional, tal y

como ha demostrado Wallerstein. Históricamente, el capitalismo se ha caracterizado por ser un movimiento incesante de expansión transnacional, que revoluciona culturas y rompe barreras fronterizas. Las relaciones internacionales, como ciencia y actividad política, son resultado de la expansión económica y territorial del capitalismo. La colonización industrial de amplias franjas de espacios internacionales a través de los símbolos y la superioridad técnica de Occidente han sentado las bases para el desarrollo modernizador de otros pueblos, como progresivo dominio de la racionalidad instrumental mediante la tendencia a la globalización del mercado. La transnacionalización configura, de hecho, las mediaciones culturales en la adaptación local de esta lógica revolucionaria de la producción. Desde esta perspectiva, la globalización se concibe como el conjunto de transformaciones que ha experimentado el modo de producción capitalista, como resultado de la aplicación a los mecanismos de producción de grandes masas de capital monopólico, dada la ineludible transnacionalización económica que exige programar a escala planetaria la producción, la distribución y el consumo masivo total de los bienes y servicios producidos.

Para poder discernir más fácilmente los efectos, alcances y principios estructurantes de esta tendencia globalizadora es necesario, por tanto, diferenciar en el análisis cuatro niveles elementales: el nivel técnico, el nivel político, el nivel ideológico y el nivel de la estructura económica.

1º) El nivel técnico sería justamente el de la concatenación revolucionaria de los modernos sistemas y tecnologías de la información, que han hecho posible el tratamiento y el libre flujo de datos transfronterizos, acelerando de este modo la superación de las tradicionales barreras espaciotemporales en el proceso de producción y comercialización de bienes y servicios. El proceso de globalización ha pasado a depender así de la revolución tecnológica operada por la difusión de nuevas tecnologías como la microelectrónica y las telecomunicaciones. La convergencia

telemática entre la industria de las telecomunicaciones y la microinformática se erige actualmente en el campo principal de negocio comunicativo. La globalización económica es en este sentido un fenómeno planetario derivado directamente de la revolución de las fuerzas productivas. El desarrollo masivo de la ciencia como institución social ha impulsado el desarrollo del conjunto de medios disponibles para tratar y difundir la información. Las políticas de Investigación y Desarrollo son la más directa traducción de la Revolución Científico-Técnica, que en las últimas décadas ha alterado la tradicional relación existente entre ciencia y tecnología. El flujo acelerado de datos electrónicos, la explotación con fines económicos de las redes telemáticas están configurando nuevas formas de comunicación aún no suficientemente socializadas, pero paulatinamente en vías de desplazar, a medio plazo, los medios tradicionales de interacción social, de trabajo y también de educación. Por lo que concierne a la globalización económica, "el desarrollo de las tecnologías de comunicación y transportes proporcionó a los procesos de producción una movilidad y flexibilidad geográfica, nunca antes visto en la historia. Fue esa movilidad geográfica la que hizo posible la conceptualización y utilización real del planeta como un sólo lugar de producción transnacional"¹⁴. La transnacionalización de las comunicaciones ha facilitado, por otra parte, la homogeneización de aquellos mensajes sobre el nuevo rol del capital.

Según Servan-Schreiber, el futuro de la sociedad posindustrial se basa en tres revoluciones culturales:

- a) El desarrollo acelerado de la concentración urbana.
- b) La explosión de la información.
- c) Y la automatización generalizada de la producción.

¹⁴ DIETERICH, H. *Globalización, educación y democracia en América Latina*, en CHOMSKY, Noam y DIETERICH, H. *La sociedad global*, Joaquín Mortiz Editores, México, 1995, p.56.

Los trabajos futuristas de Alvin Toffler popularizaron el concepto de sociedad informacional como modelo de organización societaria que descansa en el papel dinamizador de las tecnologías comunicacionales, remplazando la idea clásica de la industria de la producción por la industria del conocimiento en el horizonte de la consecución de "una sociedad más juiciosa, sensata y democrática"¹⁵. Por supuesto, el desarrollo de este pensamiento tecnologista hallará pleno sentido en relación directa con el contexto de la denominada economía de la información.

El factor tecnológico condensa los viejos y ancestrales mitos de la ideología capitalista ofreciendo una nueva presentación de la idea de progreso. Los apologetas de la sociedad de la información erigen al progreso tecnológico en motor de la historia definiendo las etapas de evolución y desarrollo de la sociedad según su grado de perfeccionamiento técnico, independientemente de los modos de producción y de las contradicciones que atraviesan el orden social. Como señala Acosta, la tecnología es presentada por los ideólogos burgueses como promotora de un cambio del capitalismo tradicional hacia una nueva era, que suprimiría las contradicciones del sistema para instaurar la siempre aplazada utopía liberal. Los poderes manipuladores se escudan así tras este factor aparentemente más racional y noble del sistema, situándolo en el centro de la atención. Y al hablar de revolución tecnológica pretenden haber llegado al punto histórico en que se hace innecesaria la revolución social. Es decir, la tecnología es negada en su función ideológica para presentarse como premisa de la ley de hierro de la racionalidad tecnológica, la neutralidad de la ciencia y la tecnología, y la infalibilidad evolutiva del orden social capitalista. La mistificación tecnocrática pretende agostar el sentido de lo social en la función instrumentalizada de las nuevas tecnologías de la información al margen de las relaciones sociales que subyacen a su producción, uso y circulación comercial. En otros términos, la reducción de la historia a la historia de la tecnología es la otra cara de la legitimación de las relaciones de producción y el orden social dominante. La tecnología, por consiguiente, no es más que un

¹⁵ Cfr. TOFFLER, Alvin, *La tercera ola*, Plaza y Janés, Barcelona, 1980.

instrumento de poder, cuyo uso social está determinado de antemano por el mantenimiento del statu quo.

Marcelino Bisbal identifica los perfiles del nuevo fenómeno de la globalización económica, ubicando el papel de las tecnologías comunicacionales como parte de una estrategia general del capitalismo. Así, la tendencia a la expansión transnacional puede agruparse en tres categorías o dimensiones claramente establecidas: 1º) Dimensión Economía / Industria / Comercio / Finanzas; 2º) Dimensión Información / Comunicación / Publicidad / Cultura; y 3º) Dimensión Política / militar / Servicios de Inteligencia. De modo que:

1º) La transnacionalización de los mensajes no es una consecuencia mecánica de una supuesta transnacionalización de los medios en sí mismos, sino un proceso complejo que acompaña a la transnacionalización de la economía y la política.

2º) La expansión de las nuevas tecnologías comunicativas (...) constituye sólo una forma peculiar de aceleración del proceso de transnacionalización.

3º) El proceso de transnacionalización, lejos de ser un fenómeno estrictamente económico de expansión de las corporaciones, se define de modo crucial en las esferas de la política y de la cultura, es decir, en modificaciones dentro de la sociedad política y civil.

4º) En la fase transnacional, los medios de comunicación tienden a convertirse en aparato ideológico y agencia de socialización predominantes desplazando en parte a la familia, la Iglesia y el aparato escolar"¹⁶.

Históricamente, el sistema transnacional de información se ha desarrollado con el apoyo y al servicio de la estructura dominante de poder. "Es una parte integrante del sistema por medio de la cual se controla el instrumento fundamental que es la información en la sociedad contemporánea (...) económicamente (los medios) crean las condiciones para la expansión transnacional del capital"¹⁷.

¹⁶ BISBAL, Marcelino, *Perspectivas de la comunicación alternativa*, en DIAZ RANGEL et al., *Estudios de comunicación social*, Monte Avila, Caracas, 1985, p.117.

¹⁷ VV.AA., *La información en el nuevo orden internacional*, ILET, México, 1977, p.33.

En esta búsqueda de una comunicación global se evita, sin embargo, la cuestión de las posibles y reales diferencias entre estar o no conectado a las redes de información. Quién necesita el servicio y para qué, es decir, el valor de uso de los nuevos medios es habitualmente obviado en el análisis por una economía de la información basada en la lógica del capital. Ignorar las formas de valorización lleva, por otra parte, a justificar en razones exclusivamente técnicas la factibilidad del uso de la red. La conexión no depende tanto de las necesidades de la comunidad local, sino más bien de su previsible rentabilidad económica. La economía digital obedece a una tendencia económica orientada a la eficaz comunicación de las corporaciones transnacionales para que circulen en el menor tiempo posible sus bienes y servicios.

2º) El nivel político se identifica con el triunfo de la ideología liberal, y más allá aún con el propio fin de las ideologías. Aunque el Estado sigue jugando un papel importante en el orden político internacional, el monopolio y centralización del poder sancionador se ha visto progresivamente disgregada en beneficio de los actores transnacionales, dando lugar a lo que Hirsch denomina "Estado nacional de competencia"¹⁸. La actual fase de desarrollo tardocapitalista no sólo ha llevado a que la empresa fiscalice las funciones de administración, producción y consumo de la casi totalidad de los bienes y servicios, sino también incluso la educación de los futuros consumidores. El foro "Las otras voces del Planeta" ha identificado los fundamentos de este discurso universalizado por el Nuevo Orden Internacional a partir de tres principios básicos: "el desarrollo, mantenido como objetivo y destino universal para el conjunto de la humanidad. La globalización de la economía, aceptada como necesidad histórica y como único camino para lograr extender el desarrollo a todo el mundo. Y la competitividad, considerada como el único instrumento capaz de regular de modo óptimo el funcionamiento de la economía globalizada"¹⁹.

¹⁸ HIRSCH, Joachim, *Globalización, capital y teoría del Estado*, UAM-X, México, 1995.

¹⁹ FORO ALTERNATIVO, *Por una convivencia equitativa y autónoma, en paz con el planeta*, Documento de Trabajo "Las otras voces del planeta", Madrid, 1994.

Un principio igualmente ligado a la globalización económica es el concepto político de la interdependencia, cuya génesis es de carácter claramente imperialista. El término interdependencia nace como resultado de una nueva división internacional del trabajo, en la que la transnacionalización del capital logra la dependencia de los países productores energéticos y de materias primas, en virtud de la necesidad del capital monopólico de mayores contingentes de trabajadores, de mano de obra más barata y calificada, y, sobre todo, de mercados receptivos de los nuevos productos hacia los que se orientará la inversión de capitales en beneficio de la exportación de cuanto se produce en las metrópolis. La interdependencia es pues un concepto misitificador que reafirma el positivismo dominante en las relaciones internacionales dentro de la llamada corriente realista. Cuando a finales de la década de los setenta la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE) pone públicamente en circulación la tesis de la interdependencia, se hace con la propuesta añadida de favorecer el potencial comercializador de los países del Tercer Mundo con la idea de que la activación de las relaciones comerciales redunde en beneficio mutuo. En esta tesitura, la revolución conservadora en los ochenta se centraría en la apuesta por la liberalización económica a todos los niveles, hasta culminar recientemente con la ronda Uruguay. Así, la interdependencia se traduce en la práctica como la inevitabilidad de la ley de hierro del capitalismo. Lo global expresa sólo un orden, una sola función productora, un solo accionar en el desarrollo histórico. Representa, en otras palabras, la renuncia a cualquier intento de control de la lógica reproductiva y de valorización del capital. Ciertamente, la interdependencia significa el inexcusable imperio de la globalización. No es posible desvincularse de esta tendencia, como propusiera Hamelink, salvo a riesgo de quedar al margen del sistema internacional. Ahora bien, sin negar la interdependencia de las naciones, parece necesario saber en qué condiciones se realizan los intercambios, "porque la interdependencia no se realiza in

abstracto. Se inscribe en relaciones de fuerza que determinan si hay enriquecimiento mutuo o un inevitable empobrecimiento"²⁰.

En la nueva filosofía de la aldea global, la comunicación hace comprender al mundo su interdependencia. "La comunicación en la aldea mundial es un hecho de unificación y participación"²¹. Sin embargo, la expansión tecnológica de los nuevos medios no ha significado como consecuencia la construcción de la anhelada aldea global, o el aula sin muros, sino más bien al contrario, como subraya acertadamente Hamelink, un modelo de aldea empresarial en el que la producción y el marketing a escala planetaria conciben el mundo como un gran zócalo universal. De tal manera que, en esta perspectiva, los esquemas culturales nacionales son considerados restricciones a la libre circulación de bienes y servicios. Las exigencias de la producción y los modelos de consumo no se detienen en las fronteras de las culturas locales, que, necesariamente, son obligadas a diluirse para una más eficaz y rápida circulación. El carácter ideológicamente mixtificador de la Aldea Global queda en evidencia cuando se comprueba que la única mercancía que ve limitada su capacidad de circulación transfronteriza es justamente la mano de obra. El factor trabajo queda al margen de las políticas de liberalización e integración regional. Es más, la mano de obra será objeto en el marco de la globalización económica de un proceso de disciplina represiva, reterritorializando su disponibilidad permanente al servicio del gran capital monopólico. El orden solipsista y desigual de la sociedad mundial globalizada impone nuevas formas de adoctrinamiento de una segunda naturaleza económica según la distinción dualista y dicotómica entre los técnicos expertos, poseedores del saber y control de la ingeniería social, y la mayoría de las masas de la población, convertidas en ilotas sin habla, corazón ni espíritu. Si arduo ha sido el camino que las modernas sociedades recorrieron para garantizar el reconocimiento de la libertad y la democracia, más difícil se

²⁰ MATTELART, A. y M., *Los medios de comunicación en tiempos de crisis*, Siglo XXI, México, 1981, p.97.

²¹ HAMELINK, Cees, *La aldea transnacional*, Gustavo Gili, Barcelona, 1981, p.18.

presenta la aplicación efectiva de los derechos humanos en la era tecnocrática de control y colonización del espíritu. En la actualidad, la globalización unidimensional del tardocapitalismo se ve opacada por las borrascosas nubes de incertidumbre en el ámbito de la comunicación y la cultura del nuevo milenio. En "Democracia y mercados en el Nuevo Orden Mundial", Noam Chomsky analiza la nueva doctrina de la seguridad nacional apoyada por la Administración Clinton en la estrategia estadounidense de globalización, destacando la vital importancia del trágico capítulo protagonizado en la Guerra del Golfo como el inicio de una nueva etapa que, a modo de juego de comunicación (Dominique Wolton), inaugura la amplia ofensiva final del Pentágono en su intento de imponer el modelo tecnocrático de democracia vigilada. Siguiendo el razonamiento de Walter Lippman, las clases populares son consideradas poco más que entrometidas e ignorantes en su incapacidad para el ejercicio de un buen gobierno, por lo que su participación sólo debe reducirse a estar presentes como espectadores y testigos mudos de la escenificación política en los asuntos públicos de interés general. La administración Reagan inaugura, de hecho, un nuevo estilo de gobierno, basado en la comunicación y las relaciones públicas, que entretuviera a los trabajadores de remplazo permanente.

Una vez más, la historia de la comunicación demuestra ser una crónica de guerra. Si, como hemos visto, en la década de los sesenta se establece la doctrina de la seguridad nacional como principio rector en las relaciones internacionales, en la década de los noventa el sistema global de vigilancia inicia una renovación y perfeccionamiento de la teoría de la seguridad gracias al desarrollo de las nuevas tecnologías. En este contexto, la nueva teoría de la seguridad nacional habrá de basarse, según Sandra Brehm, en cinco realidades fruto de la globalización:

a) Las fronteras geopolíticas de las naciones han perdido importancia para los propósitos de la seguridad nacional.

b) La noción de seguridad nacional ha sido extendida más allá del ámbito militar para incluir los ámbitos comerciales y penales.

c) La distinción entre ámbito público y privado ha sido eliminada.

d) La nueva teoría, destacando el carácter efímero de la defensa, pone énfasis en la recolección y procesamiento de la información en el desarrollo de formas organizativas para lograrla.

e) La nueva teoría de la seguridad se apoya especialmente en las infraestructuras telemáticas de la información configurando un sistema global de vigilancia²².

3º) El nivel ideológico representa, por otra parte, la universalización de patrones de valores y la generalización de los modelos de consumo. El fenómeno de la globalización significa también un proceso de planetarización de la conciencia que involucra a los actores sociales en el contexto universal de los problemas humanos. El espíritu de nuestro tiempo, según Morin, vendría caracterizado por varios aspectos importantes: una segunda colonización, ya no espacial sino vertical, que conquista el interior de los hombres; la industrialización del espíritu, el ascenso de la cultura y dominio tecnocráticos; y la comercialización de la cultura de masas por el complejo de la industria de la información. Según este mismo esquema, el espíritu de nuestro tiempo se caracterizaría por la "industrialización de la mente" (Enzensberger). Es más, la industria de la conciencia es actualmente uno de los sectores de mayor acumulación de plusvalías. La estructura transnacional de poder "utiliza como carta de presentación un conjunto de valores y aspiraciones que pretende representar la estabilidad política, la eficiencia económica, la creatividad tecnológica, la lógica del mercado, las bondades del consumo (y) la defensa de la

²² Cfr. BREHAM, Sandra, *Global surveillance, media policies and civil liberty*, Media Development, Vol.XL, número 2, WACC, Londres, 1993, pp.36-43.

libertad"²³. Básicamente, el papel de los medios en el proceso de transnacionalización cultural está orientado a la determinación de los valores transversales que integran los objetivos de producción. El nuevo ecumenismo capitalista y su ética universal de la globalización forma parte de un mismo proyecto ideológico de imposición de un nivel de realidad demagógicamente virtual.

La estructura dominante del sistema internacional de información cumple funciones de equilibrio y reproducción social, básicamente orientadas a: mantener en buen funcionamiento el sistema productivo mediante la instauración paralela de la norma acrítica del consumo; sostener la estructura de poder político que consolida, a nivel de la superestructura, el orden económico y la desigualdad social; reforzar una cosmovisión individualista y atomizadora de lo social en el control de actitudes y valores; y reducir la capacidad crítica de los comunicadores en función de patrones ideológicos de corporativismo profesional. Cabe recordar que la génesis del concepto sociedad de la información alcanza una difusión más o menos universal a partir de la década de los setenta, justo cuando se produce la transnacionalización de la banca y la tendencia a la concentración de las empresas en un proceso vertiginoso de concentraciones económicas. El sistema global organiza las estructuras transnacionales a condición de controlar los canales que reproducen el dominio económico, político y social sobre el conjunto de la población. En este sentido, la función de la educación y la información consiste en crear y garantizar la conservación del statu quo, trabajando en calidad de instancias reproductoras. La noción de comunicación como intercambio informativo reduce la riqueza del diálogo a los aspectos exclusivamente materiales desde una perspectiva fisicalista. "Desde el lugar de lo comunitario, la dominante versión tecno-cibernética de comunicación no es otra cosa que uno de los artículos del mundo mercantil triunfante, es la forma

²³ REYES MATTA, Fernando, *El nuevo orden informativo internacional y el concepto de participación social*, en VV.AA., *Nuevo orden informativo y enseñanza de la comunicación*, UNAM, México, 1979, p.18.

esplendorosa de la sociedad-mercado"²⁴. Así nos encontramos con que "la mayor parte de la imagería y los mensajes, productos y servicios son hoy en día diseñados corporativamente desde su origen hasta su manufactura y diseminación"²⁵. Esta mercantilización de los medios desplaza cualquier posible configuración sociocultural, representada por los valores de interés público, en función de una estructura informativa bajo control de intereses especulativos. En este sentido, "la filosofía de la aldea mundial es un mito engañoso, que oscurece una descripción más adecuada de nuestro mundo como la aldea empresarial"²⁶. En el mercado-mundo, "la información (...) es un recurso cosechado, procesado y colocado en el mercado, como ocurre con todas las otras mercancías económicas"²⁷.

La comunicación -como señalan Golding y Pasquali, entre otros- ha experimentado un progresivo proceso de profesionalización, resultando el modelo empresarial el único modo posible para la comunicación pública. Mattelart ha analizado en sus últimos libros la genealogía de la comunicación internacional, situando adecuadamente en su contexto histórico las transformaciones de un medio que revela de manera ejemplar el verdadero sentido del uso y aplicaciones de las nuevas tecnologías de la información al servicio de un proyecto social que precisamente concibe la comunicación como dominio. Es por eso que "la ideología contemporánea de la comunicación que ha inundado a nuestras sociedades se caracteriza por lo efímero, el olvido de la historia y del por qué de los objetos y de su conjunto social"²⁸.

La industrialización del mundo de la comunicación, ya señalada con anterioridad por la Escuela de Frankfurt, está

²⁴ SCHMUCLER, Héctor, *Comunicación contra lo humano*, en VV.AA., *América Latina: las comunicaciones cara al 2000*, IPAL/WACC, Lima, 1991, p.11.

²⁵ SCHILLER, Herbert, *Cultura S.A. La apropiación corporativa de la expresión pública*, Universidad de Guadalajara, México, 1993, p.48.

²⁶ HAMELINK, op.cit., p.32.

²⁷ Ibid., p.293.

²⁸ MATTELART, Armand, *Los nuevos escenarios de la comunicación internacional*, Centre D'Investigació de la Comunicació, Barcelona, 1995, p.7.

dando lugar a nuevas hibridaciones productivas como la fusión, por ejemplo, del ocio y los contenidos informativos (infotainment), convirtiéndose en mercancía valorizable en el mercado según las leyes de la oferta y la demanda. La "mano invisible de Dios" está perfilando en la época actual un panorama informativo bajo control absoluto de seis o siete grandes grupos mundiales que, a futuro, pueden controlar a su antojo los mercados mediáticos de todo el globo. De momento, la carrera de concentraciones económicas iniciada con la batalla triangular entre transnacionales japoneses, europeas y estadounidenses está favoreciendo una mayor financiarización de la economía política de los medios. Los procesos de adquisición y concentración multimedia iniciados en EE.UU. en torno al cable confirman que los principales trust del negocio de la comunicación tenderán a asegurar su monopolio mediante el apoyo del sector financiero y el control de las tecnologías y de los canales de distribución. La convergencia telemática entre la industria de las telecomunicaciones y la microinformática se erige actualmente en el campo principal del negocio comunicativo. Es más, las telecomunicaciones han jugado un papel dinamizador de primer orden en los proyectos de integración económica regional. Según el concepto estadounidense, el libre flujo de la información mejora la condición humana y fortalece las economías nacionales. La globalización es equiparada así a la desregulación normativa. Principio que aplicado a las telecomunicaciones favorece un mayor control de las transnacionales sobre los bienes y servicios informativos, enfrentándose en los últimos años al monopolio público estatal. "El poder e influencia de las gigantescas corporaciones privadas, dirigidas hacia la obtención de alternativas de comunicación al menor costo posible, se enfrentan en buena parte del mundo a las entidades estatales de comunicación, correos, telégrafos y teléfonos"²⁹. El papel del sector público en las industrias culturales y de la comunicación finalmente se reduce al ámbito de la enseñanza formal, y ello con el concurso de las empresas editoriales y las casas productoras de software de las

²⁹ SCHILLER, op. cit., p.155.

industrias de componentes electrónicos, que monopolizan la edición de materiales didácticos en soportes multimedia.

En la desregulación de la economía, el sector público ha sido desplazado en sus funciones para convertirse en proveedora de recursos económicos de los fondos públicos a las corporaciones transnacionales. La ausencia de control sobre los medios y la privatización de los bienes informativos consiste básicamente -como explica Schiller- en una reasignación de recursos de toda la economía, del conjunto de la población a los usuarios corporativos, prevaleciendo el principio del mercado. "Eso determina quién los recibirá y quién será excluido de los beneficios de una economía lubricada por la información (...) Transformar la información en una mercancía en venta, disponible sólo para quienes la pueden pagar, cambia la meta del acceso a la información: de ser una igualdad pasa a ser un privilegio"³⁰. Es por ello que las políticas de integración económica de los bloques regionales marginan sistemáticamente la discusión pública sobre el componente de las comunicaciones, contemplando su liberalización sin ningún tipo de excepcionalidad:

"La comunicación es una mercancía más. Al no establecer ninguna excepción para con los productos culturales, éstos quedan asimilados a cualquier otra mercancía y, por lo tanto, comprendidas en este régimen. Toda política o medida posible de ser interpretada como proteccionista o reguladora, es denunciabile como violatoria del Tratado, lesiva para la libertad de comercio y de empresa y atentatoria del principio de libre competencia, dando lugar a sanciones económicas para el país infractor"³¹.

Hamelink sintetiza en tres características principales el perfil de la industria transnacional de la información:

³⁰ Ibid., p.105.

³¹ KAPLÚN, Mario, *Integración, comunicación y cultura en el marco del Mercosur*, en MENDES DE BARROS, Laan et al., *Comunicación, cultura y cambio social. Mercosur y la integración de mercados*, WACC, Sao Paulo, 1994, p.59.

1º) La industria está controlada, en gran parte, por una red de transnacionales estrechamente interconectadas entre sí.

2º) Es una industria muy intensiva en capital.

3º) Los diferentes sectores de la industria cultural muestran un alto grado de oligopolización.

La naturaleza del libre mercado que convoca voluntades y moviliza adhesiones en la configuración de la nueva hegemonía transnacional se reduce a la lógica monopolizadora que determinan los conglomerados multimedia. Lo que conocemos hoy como mercado tiende por su propia lógica interna al oligopolio y monopolio informativos. Y todo monopolio u oligopolio es regresivo socialmente pues es el causante de una enfermedad del sistema nervioso de la sociedad que produce diversos fracasos culturales, la opinión pública se debilita y el control social deja de funcionar. Las leyes de la economía que abocan a estas situaciones de concentración encuentran sus causas más aparentes en la competencia entre los diferentes medios, el progresivo aumento de los costes de producción y la reducción de los ingresos publicitarios, el estancamiento del volumen de difusión y la reconversión tecnológica. Si bien la razón de fondo que late bajo el caos "manchesteriano" resulta ser la acumulación de plusvalías por el capital, la contradicción entre unas relaciones de producción regresivas y las fuerzas de producción progresivas, que en el caso de la producción informativa en la economía de la información implica además el grado de saber social acumulado (Revolución Científico-Técnica) históricamente por el capitalismo tardío.

Así, "el complejo transnacional industrial de la información no conoce ni el mercado libre ni la competencia abierta; se trata de un negocio muy grande, pero está reservado exclusivamente a empresas gigantescas"³². Frente a la implementación de políticas nacionales de información y

³² HAMELINK, Cees, *Finanzas e información*, ILET/Nueva Imagen, México, 1984, p.86.

comunicación, el desarrollo de las nuevas tecnologías ha sido objeto de utilidades y beneficios por la industria y el sector privado. "Los asuntos relativos a la información, que afectan profundamente la calidad de la vida cultural (...) son decididos con base en consideraciones comerciales, mayoritariamente corporativos"³³. "La dinámica desreguladora corporativa en el campo cultural-informativo corre por dos vías principales. Primero, trata de promover las actividades generales de información comercial que realiza el sistema transnacional corporativo. Su segundo objetivo es satisfacer las necesidades específicas de mercadeo de las corporaciones productoras de bienes y servicios de consumo, y cuyas ventas requieren de un acceso fuerte y continuo a los medios nacionales de difusión"³⁴.

Una de las consecuencias de la nueva centralidad de los aspectos comunicativos en la economía internacional es justamente la privatización del espacio público, al amparo incluso del derecho a la libertad de expresión. Por eso para una sociedad que espera que la cultura se sostenga a sí misma, sin ser subvencionada, el recurso al marketing es algo fundamental. Hoy, de hecho, el subsistema comercial es necesario en toda planificación empresarial, debido a la creciente complejidad de los mercados y, en el caso del sector de la comunicación, debido también a una exacerbada competencia entre los medios, lo que obliga al fortalecimiento de los departamentos de marketing con unas particularidades muy determinadas. Por ejemplo, la importancia radical de los efectos provocados por la mercantilización de la información en el seno de la empresa informativa así como su repercusión en las trabas que impiden la realización de las demandas profesionales y del "sujeto universal" en relación a los derechos reconocidos en el acceso, uso y disfrute de la información. El acercamiento al proceso de comercialización de los MCM demuestra cómo la concepción implícita en el marketing como práctica empresarial encaminada a "poner en relación productos y usuarios" no apunta sino a fomentar y favorecer las ventas, esto es, en la propia

³³ SCHILLER, op.cit., p.101.

³⁴ Ibid., p.160.

terminología empresarial, a "conquistar" mercados mediante la mejora de la competitividad entendiendo la información como una mercancía integral susceptible de mejoras mediante el desarrollo de un amplio abanico de quehaceres o técnicas de mercado en la totalidad de los departamentos de la empresa periodística.

De este modo, la expansión mundial de los intereses publicitarios favorece la concentración de las agencias impidiendo el control de los medios en favor de la acumulación de poder privado. Lo que se traduce en el asalto al sector público y a las esferas no lucrativas administradas por el gobierno, como por ejemplo la educación. El empleo masivo de la publicidad en el proceso de desarrollo capitalista representa, por otra parte, una variante decisiva en el desplazamiento del consumo desde el nivel local al nacional, al nivel regional y, en última instancia, al espacio internacional, como consecuencia de las presiones del mercado sobre la producción y la demanda. Así, "las necesidades permanentes de una economía capitalista -el crecimiento del capital y una producción en aumento, aun sin planificación- requieren los esfuerzos de firmas separadas y de industrias para mantener y empujar la demanda por las categorías específicas de bienes y servicios, con independencia de que aumente o descienda la producción general de la economía"³⁵.

Según el marco interpretativo del capitalismo, el marketing moderno ha venido a sustituir la anterior mentalidad expresada bajo el termino acción de ventas por una orientación de la actividad empresarial aparentemente centrada en los consumidores. De ahí, pongo por caso, que la empresa periodística se ha sentido urgida en la necesidad de conocer con detalle, eso se dice, los gustos de los receptores para producir la información en función de las necesidades del mercado, entendidas éstas, como no podía ser menos, como los gustos y deseos de los receptores. La importancia de estar cerca del cliente se ha convertido en algo esencial para la empresa, ya que hemos pasado de la soberanía del productor a la soberanía

³⁵ HAMELINK, *La aldea...*, op.cit., p.182.

del consumidor. Por un lado, los académicos mercadológicos afirman que nos encontramos en una sociedad postindustrial de bienestar y desarrollo de la sociedad de la información en la que la soberanía del consumidor determina los objetivos, orientaciones y prioridades de la producción; sin embargo, por otro lado, el marketing vincula indirectamente esa soberanía con los objetivos de "conquista" de nuevos mercados por parte de la empresa. El interés de todo medio periodístico por el conocimiento de las "necesidades, gustos y preferencias" del público lector se encubre con una aureola típica del capitalismo populista. Las palabras de Bogart son por ello bastante reveladoras del significado real de esta democracia consumista: informa sobre cuáles son los límites permisibles, según los cuales se puede regular la oferta en función de la demanda real y espontánea exigida por los consumidores a través de la manifestación que representa el acto único y libre de la compra, a la vez que da pistas sobre cuál es la preocupación de los intelectuales orgánicos de la "libre empresa" en su afirmación contundente y clarificadora que viene a sentenciar lo siguiente:

"En materia de investigación sobre el consumidor, se sabe perfectamente que la gente no puede imaginar lo que todavía no se ha inventado; solamente puede hacer comentarios sobre lo bien o mal que está todo lo que conoce, y elegir entre las distintas alternativas que se le ofrezcan. Por sí misma no puede imaginarse cuáles son las alternativas ideales. Y nunca puede garantizarse que aceptará en la práctica lo que, en teoría, dice que quiere. Esta es, sin duda, una limitación importante en el terreno del marketing".

Se puede deducir o vislumbrar por tanto como en la ideología de las relaciones públicas y la comunicación promocional prima una concepción dirigista o autoritaria, que subyace oculta bajo este término y la práctica empresarial correspondiente, en cuanto instrumento cuyo objetivo no es otro que el control o conquista del mercado y, por consiguiente, el dominio de la demanda sobre las bases de la oferta definida por la propia organización empresarial.

Como señala muy bien Martín Serrano, el trabajo de las agencias de publicidad para dotar a sus productos de un valor añadido, se reduce al esfuerzo para revestirles de una imagen propia del consumo de clase, manipulando la supuesta libertad del consumidor y la supuesta discrecionalidad del producto. Las técnicas del marketing no añaden otra cosa al producto que distancia respecto al consumo socialmente ineludible orientado a la reproducción de la fuerza de trabajo. Se supone que el consumidor decide libremente la adquisición del bien, sin que ninguna necesidad le fuerce a poseerlo; se supone que el bien no satisface ninguna necesidad prescrita, socialmente ineludible, sino los más refinados gustos y las más distinguidas aspiraciones. Este es pues el "quid" o la esperanza en que se cifra la función comercial de la prensa. Es necesario conseguir nuevos lectores para aumentar la publicidad además de fortalecer la retención de compradores y suscriptores, para lo cual se adoptan una serie de medidas encaminadas a garantizar la acumulación de plusvalía.

Ahora bien, la mercadotecnia tiene sus limitaciones. El techo de mercado y la progresiva concentración oligopolista obligan a acumular plusvalía relativa mediante la sustitución de la vieja maquinaria por nuevos sistemas de producción que hacen del trabajo informativo el factor sobre el que incide el crecimiento y la competencia periodística, vía reducción y abaratamiento de la mano de obra con caída progresiva de las ventas en situaciones de estancamiento y recesión dentro del sector. Esta tendencia económica entra en flagrante contradicción con los fines establecidos por el marketing. Como consecuencia, se incide especialmente, por ejemplo, en la hipertrofia de las necesidades de la empresa periodística en conexión con el protagonismo de las estrategias de sinergia multimedia, que favorecen campañas concretas gracias al abaratamiento de la oferta, por ejemplo de los objetos-anzuelo (vídeos, libros y "merchandasing", en general). La degradación del contenido informativo "paralelamente a la precarización laboral en la producción de noticias remiten al sistema general de acumulación capitalista. Más allá de contingencias y de las

banalidades del sentido común, las causas de esta situación, que justifican nuestra crítica al marketing y a su ideología implícita, tiene que ver con la crisis de regulación del sistema, reestructurado desigualmente por su propia naturaleza. Luego, tal cual es hoy, la libertad de expresión es un derecho invertido, cuando no objeto de travestidos, por ser arma arrojadiza y mixtificación empresarial.

Como señala Schiller, "la vital contribución de los medios de comunicación al capitalismo monopólico es su infatigable propósito de fabricar consumidores. Naturalmente también prestan otros servicios importantes: imágenes ideológicas apropiadas, suspicacia y hostilidad al socialismo, realce de los valores individualistas, etcétera, pero la producción de consumidores es la principal función de estas industrias"³⁶.

Este factor clave del tardocapitalismo queda, sin embargo, fuera del marco de acción local, bajo control del capital estadounidense. Este papel protagonista desempeñado por la internacional publicitaria explica, por ejemplo, la implicación de la agencia Walter Thompson en las intervenciones extranjeras de la Agencia Central de Inteligencia³⁷. Hamelink señala, a este respecto, un triple desarrollo de la internacional publicitaria:

1º) Un crecimiento desmesurado del volumen de negocio internacional de las agencias estadounidenses.

2º) Un rápido crecimiento de las inversiones publicitarias fuera de Estados Unidos.

3º) El dominio generalizado de las empresas norteamericanas, o sus filiales, del negocio internacional de la publicidad.

³⁶ SCHILLER, Herbert, *Medios de comunicación e imperialismo*, en VV.AA., *Medios de comunicación, ideología y estrategia imperialista*, UNAM, México, 1974, p.44.

³⁷ HAMELINK, *La aldea....*, op. cit., pp.238-240.

De modo que los circuitos mundiales de comunicación quedan bajo los imperativos de la publicidad estadounidense, así como el conjunto de las actividades relacionadas con ella -investigación de mercado, relaciones públicas, administración comunicativa, etc.- siendo éstos aspectos nucleares del tardocapitalismo en la producción y distribución de los recursos concentrados por las empresas transnacionales. Los metarrelatos modernizadores del neoliberalismo tienen en el componente publicitario la base para la homogeneización de los referentes simbólicos, lograda con la transnacionalización cultural. Se configura entonces como producto una "cultura del silencio".

Ahora bien, la cultura global no es un producto. Es decir, no existe más que como categoría de análisis, y aún así tampoco parece adecuada. El nuevo fenómeno de la transnacionalización de las comunicaciones consiste más bien en un proceso de globalización cultural. Esto es, la globalización no es absoluta. Habermas señala incluso que la estructura de la comunicación en el mundo de vida es capaz de resistir la tendencia a la homogeneización de la técnica. Luego la transnacionalización de la cultura no es un proceso uniforme, como teorizaran los autores latinoamericanos en la década de los setenta. El desarrollo de la telemática y las autopistas de la información favorecen cada vez más el establecimiento de una cultura híbrida, uniforme y a la vez, paradójicamente, plural. La descentralización interactiva a través de las nuevas redes es condición indispensable para una mayor concentración de las industrias culturales dentro de un orden mundial de la información y la comunicación uniformemente universalizado, en donde lo local y lo global se confunden, resultando apenas perceptibles las diferencias entre sí. La homogeneidad de imágenes, símbolos y productos de la cultura global necesariamente ha de convivir, a pesar de la mundialización de los medios, con una cultura híbrida y heterogénea, merced a la continua reorganización de la economía y las culturas locales. Los clásicos antagonismos entre nacional y extranjero, o lo popular y lo masivo, han sido superados en parte en la formación

de estas nuevas hibridaciones³⁸. La globalización es por tanto un proceso contradictorio. "Por un lado, la comunicación internacional está lanzada hacia la sincronización de inmensas audiencias con un sistema cultural determinado (sincronía). Por otro lado, esta comunicación procura alentar la diversidad de los sistemas culturales autónomos (diacronía)"³⁹. En este contexto de transnacionalización, el imaginario social experimenta nuevos usos y reappropriaciones, cruces, mixturas y resistencias, la resignificación de viejos y tradicionales saberes, la reutilización del espacio público y hasta nuevos modos de consumo de la comunicación, en virtud del perpetuo movimiento que reubica los espacios en la vida cotidiana. En resumidas cuentas, la cuestión exige plantearse en profundidad "cómo nos posicionamos frente a lo que ha dado en llamarse el Nuevo Orden Mundial, situación que nos enfrenta a paradojas y a metáforas contradictorias; qué aparece en el imaginario social como perteneciente al orden internacional, ajeno, y qué a lo propio, a lo local, a lo conocido, ya que no todo lo que lleva el sello de global es nocivo, como no todos los localismos son liberadores"⁴⁰.

4º) El nivel económico, por último, ilustra el proceso de globalización como un fenómeno de acelerada circulación de mercancías y capitales, en un mercado a gran escala, bajo control, más o menos explícito, de las empresas y corporaciones internacionales. La globalización económica constituye el primer intento por conectar, a escala planetaria, infraestructuras productivas, recursos humanos y entornos naturales acelerando la circulación e intercambio de bienes y servicios. En este marco de la economía-mundo, la empresa transnacional aparece como uno de los principales actores, mientras la tecnología, por su parte, constituye uno de los principales instrumentos de poder. El protagonismo alcanzado por las empresas transnacionales se

³⁸ Cfr. GARCÍA CANCLINI, Nestor, *Culturas híbridas*, Grijalbo, México, 1990.

³⁹ HAMELINK, Cees, *Hacia una autonomía cultural en las comunicaciones mundiales*, Ediciones Paulinas, Buenos Aires, 1983, p.76.

⁴⁰ Stella Martini, *Exploración del imaginario social en situaciones de cambio*, en MENDES DE BARROS, Lann et al., *Comunicación, cultura y cambio social. Mercosur y la integración de mercados*, WACC, Sao Paulo, 1994, p.102.

produce en un momento de reorientación de las actividades de estas coporaciones, paralelamente a la reorganización de la economía internacional y al establecimiento de una nueva división internacional del trabajo. Esto explica la tendencia a la concentración de las grandes empresas en un sector, como el de la información, en donde se requiere cada vez mayores esfuerzos en investigación y desarrollo. La creciente concentración vertical, la transnacionalización del sector y la simbiosis del poder informativo con el político-económico están íntimamente interrelacionadas con la evolución general de la economía que, a lo largo de la última década, ha reestructurado sus mapas de configuración mediante la privatización o desreglamentación abusiva de la explotación comercial de los medios, allanando de paso el camino a la participación en el mercado de otras ramas de la industria de la información y de holdings o poderosas compañías comerciales, además de la banca.

Las grandes corporaciones industriales establecen en sus estrategias auténticas redes internacionales de comunicación, superando antiguas brechas en la expansión y dominio de los mercados locales. Así, las tendencias del crecimiento económico dirigido por el sector servicios presupone el acceso a la tan esperada sociedad posindustrial a partir de los siguientes rasgos que perfilan el potencial de desarrollo tardocapitalista:

- Predominio de las políticas científico-técnicas en la inversión del capital privado.

- Organización cibernética de la industria.

- Igualación de las diferencias sociales mediante la equiparación del nivel de ingresos.

- Superación de los factores de tiempo y espacio en los procesos de comunicación mercantil.

- Y determinación informativa de la economía, en función de los sistemas de educación en cuanto factor principal de progreso e innovación tecnológica⁴¹.

Por otra parte, consecuencia de la creciente internacionalización de la economía, y también de los efectos producidos por la revolución científico-tecnológica de las últimas décadas, resulta cada vez más vulnerable la permeabilidad de las fronteras nacionales. Siendo efectos colaterales de este proceso algunos de los fenómenos más agravantes del nuevo horizonte de la civilización industrial:

- Agudización de la competencia y conflicto entre las metrópolis.

- Explosión de guerras comerciales.

- Rearme del imperialismo.

- Liberalización y proteccionismo regional.

- Aumento de las diferencias entre los países periféricos.

- Incremento de las desigualdades territoriales.

- Desarrollo de las disparidades en la distribución de la riqueza.

Como explica Mattelart, "la globalización no es incompatible con el aumento de las disparidades. Más bien son las dos caras de la misma realidad"⁴². Desde el punto de vista histórico, la globalización vendría a significar una estrategia de superación de la crisis, como así se reconoce en los informes de las principales instituciones financieras internacionales. La meta de la revolución tecnológica no es sino la conquista y

⁴¹ Cfr. SCHREIBER, JJ. Servan, *El desafío americano*, Zig Zag, Santiago de Chile, 1968.

⁴² MATTELART, Armand, *Una comunicación desigual*, El Correo de la Unesco, Vol. 48, París, 1995, p.14.

dominio de los mercados vírgenes explotando nuevas reservas de productividad al fin de que, de este modo, puedan garantizarse las condiciones necesarias de acumulación en un contexto de competencia exacerbada. Se trata por tanto de un proceso de racionalización productiva a nivel mundial. La globalización de la economía, la llamada tercera ola que la humanidad vive hoy ha revolucionado las condiciones mismas de la existencia y de la reproducción social, acelerando los procesos de información y valorización capitalistas. El paso a la denominada sociedad posindustrial, o mejor dicho, el salto cualitativo dado por el tardocapitalismo supone una crisis civilizatoria de naturaleza política, económica y social, que abarca de las transformaciones en la familia a las de los sistemas de organización de la producción, "de los cambios en el intercambio simbólico o en el consumo a la reformulación de las culturas identificadoras"⁴³. Lo cual presupone una reconstrucción a fondo de las relaciones sociales y una reorganización social de la estructura de clases. En este sentido, la globalización no es un simple proceso económico sino una estrategia política impuesta por el capital transnacional y la ideología universalista del comúnmente aceptado fundamentalismo neoliberal. Este sería el paradigma de una sociedad en la que la metáfora positivista de la civilización informada se complementa con una perspectiva directamente economicista, dentro de un espacio de la producción y de la comercialización ampliado al ámbito del mercado mundial. Lo global, entendido como una red de sistemas y flujos de información internacionales es fijado como término a través de un modelo de solidaridad orgánica, cuyo antecedente vendría previamente ilustrado por trabajos como los de Marshall McLuhan y Zbigniew Brzezinski. La globalización, lo hemos mencionado, se nos presenta como un proceso ineludible de desarrollo. La ley de hierro de la expansión transnacional capitalista ofrece un horizonte lineal irreversible que, por supuesto, oculta sus mismos fundamentos ideológicos. Chomsky y Dieterich demuestran en "La sociedad global" cómo esta mundialización de la economía, las comunicaciones y la cultura reduce la tendencia

⁴³ FORD, Aníbal, *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1994, p.127.

globalizadora a la liberalización incontrolada del capitalismo, traduciéndose en la práctica en la subordinación infame del modo de vida de los pueblos según las necesidades del capital, difundidas y aceptadas socialmente mediante el control oligopólico de los medios masivos, que proyectan la buena nueva del Nuevo Orden Mundial a imagen y semejanza de las empresas transnacionales.

Samir Amin identifica la tecnoestructura dominante del sistema mundial en torno a cinco tipos distintos de monopolios: el monopolio de las finanzas (BM, FMI, etc...); el tecnológico; el monopolio militar; el monopolio sobre los recursos naturales y, por último, pero no menos importante, el monopolio de la comunicación, que convierte toda realidad en artificio de la imagen y en la fantasía de lo ausente o físicamente virtual (Virilio). La idea de globalización fetichiza la tecnología y elude las contradicciones históricas a través de un discurso ideológico posmoderno, cuyos rasgos primordialmente se caracterizan, según Jameson, por una vacuidad teórica, la reducción de todos los valores a la cultura del simulacro, la declaración retórica del final de la historia y la mixtificación tecnológica universal⁴⁴. El pensamiento débil es un pensamiento precario y relativista. La negación por principio de lo absoluto en la actual crisis del racionalismo se ha trasmutado así en la pura negatividad. Es por ello que decimos que "la globalización en la aldea mundial sólo puede ser desmitificada si es vista como una forma de la producción industrial y como una operación relacionada con el desarrollo histórico de la producción industrial. Como tal, la comunicación está dialécticamente ligada al sistema político-económico mundial, está moldeada por éste, lo sostiene y es simultáneamente su expresión"⁴⁵. En este sentido, volvemos a repetir, la globalización no es un simple proceso económico, sino una estrategia política de connotaciones claramente ideológicas. "La globalización es un hecho. Pero también es una ideología, o más que nada se está convirtiendo en un pret-à-porter ideológico. Dicho de otro modo, el término

⁴⁴ Cfr. JAMESON, Frederic, *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*, Paidós, Barcelona, 1991.

⁴⁵ HAMELINK, *La aldea...*, op. cit., p.23.

disimula la complejidad del nuevo orden mundial, más que aclararla"⁴⁶.

En esencia, la globalización significa una estrategia de transformación de las relaciones de clase a nivel nacional y regional, mediante la desregulación económica en todos los sectores de la economía. En calidad de fundamento económico, el neoliberalismo es la ideología de legitimación del capital transnacional. Por otra parte, la globalización es producto de la extensión del modelo capitalista a todo tipo de actividad a través de la subsunción real del trabajo y la creatividad de la mano de obra. Por eso decimos que la globalización capitalista no es en modo alguno un proceso cerrado y lineal, sino más bien un campo abierto, que determina conflictos y contradicciones sociales a todos los niveles.

2. La economía de la información en el tardocapitalismo.

La era de la interdependencia y de la globalización económica es la era de la empresa transnacional, cuyo poder se asienta en la producción y la comunicación como factores combinados.

Desde finales de la Segunda Guerra Mundial, la industria ha desarrollado su capacidad reproductiva ampliando mercados y concentrando el poder del capital hasta extremos inverosímiles. De hecho, la empresa transnacional es una manifestación concreta del desarrollo histórico y expansivo del capitalismo. Sin embargo, la novedad de las actuales sinergias del capital transnacional es el uso, y abuso, de la comunicación como principal factor de crecimiento. "La comunicación se ha convertido en una rama provechosa y vital de la producción industrial. El control de la comunicación abre importantes perspectivas al manejo de las necesidades del consumidor y a la legitimación de los intereses del negocio"⁴⁷. El complejo

⁴⁶ MATTELART, Armand, *Los nuevos escenarios.....*, op. cit., p.7.

⁴⁷ HAMELINK, *La aldea....*, op. cit., p.27.

comunicación-industria, según explica Hamelink, es una nueva exigencia de la actual estructura económica del mundo, dominada por el control financiero, la centralización de la industria del marketing y el control de la tecnología. De ahí la incidencia de los elementos informativos en el proceso de financiarización de la economía⁴⁸. "Tanto en términos de hardware como de software, la comunicación internacional es una rama importante de la actividad industrial. Las empresas que poseen intereses considerables en la comunicación internacional figuran entre las mayores empresas industriales del mundo"⁴⁹.

Por otra parte, se percibe una progresiva concentración de la amplia variedad de servicios y bienes de comunicación pública en un reducido número de grupos multimedia, desde la fase de producción a la distribución de productos que actualmente estructura el comercio internacional. Justamente, cabe entender en este contexto el papel jugado por el sector financiero en las aceleradas fusiones de las compañías locales de información. La banca transnacional se ha convertido, de hecho, en elemento clave de los negocios transnacionales. El nuevo complejo comunicación-industria estaría orientado, en este sentido, por los intereses privados de la industria y la banca transnacional. Las telecomunicaciones constituyen hoy día parte vital de las actuales estrategias financieras. La transnacionalización de la banca impuso al sector la necesidad de contar con redes internacionales de comunicación. En el mismo proceso, el empleo intensivo de capital y de nuevas tecnologías de la información favorecería, por otra parte, la elevación del grado de concentración bancaria. Los flujos invisibles de datos es uno de los factores tecnológicos que explican el actual nivel de concentración del sistema bancario. La necesidad de transmitir grandes volúmenes de información en tiempo real prioriza la apropiación tecnológica como condición indispensable para hacer efectivas las posibilidades de expansión de los movimientos de

⁴⁸ Pese a la creciente determinación sobre los movimientos bursátiles de grandes grupos económicos como Dow Jones o la agencia Reuter en el desarrollo de la economía real, la investigación sobre la influencia de estos grupos multimedia ligados a los grandes operadores financieros prácticamente brillan por su ausencia.

⁴⁹ HAMELINK, *La aldea...*, op.cit., p.103.

capitales. En este sentido, los flujos internacionales de información amplían, por otra parte, las posibilidades de evadir cualquier tipo de control público sobre los flujos internacionales de capital. Los sectores de las finanzas y de la información son convergentes en la medida en que comparten la apropiación privada del hecho social mercantilizable que es la información.

Como hemos mantenido al principio de este capítulo el control de la tecnología es hoy uno de los principales instrumentos para el dominio económico mundial. Por supuesto, este control se encuentra al servicio de los grandes monopolios económicos encargados de financiar las políticas de Investigación y Desarrollo (I+D) con subvenciones incluidas de gobiernos y organismos internacionales. El control oligopólico de las nuevas tecnologías de la información constituye el principal factor de sostenimiento de las actuales relaciones económicas. A través del poder financiero, las corporaciones transnacionales invierten grandes sumas de dinero en políticas de I+D, privatizando el uso y explotación productiva de las innovaciones tecnológicas. De tal modo que la progresiva especialización de los mercados y la expansión transnacional del capital financiero introduce una nueva división internacional del trabajo en torno al desarrollo de las redes telemáticas de comunicación. Los instrumentos de difusión desarrollados por el capitalismo responden a la necesidad de acumulación que determinan los elementos de una economía capitalista ampliada en su expansión transnacional. Luego el sector de la telemática -las tecnologías de la información en general- es el principal motor que estructura las actuales transformaciones económicas. Sin ningún ánimo reduccionista, puede decirse que las nuevas tecnologías de la información estructuran decisivamente el nuevo orden económico internacional, pasando los estados nacionales a ser dependientes de las prácticas y flujos del capital transnacional.

El nuevo escenario internacional de la información y la comunicación viene caracterizado en los últimos años por una

creciente integración de los media en el conjunto de la economía mundial. La transnacionalización económica ha desembocado en la extensión de un entramado de redes, en el que los recursos informativos son explotados por todos los sectores en las distintas etapas de la producción económica. "La recogida, el tratamiento y la transmisión de la información representan una parte creciente en los costos de producción tanto en los servicios (bancos, agencias de viajes, meteorología, etc...) como en la producción material (gestión o comercialización)"⁵⁰.

El concepto clave de esta novedosa realidad informativa es el de la sinergia empresarial como estrategia de los emporios transnacionales en ilimitada expansión comercial. Lo característico de la creciente integración en las fuerzas productivas de la información como materia prima es su desarrollo paralelo a la desregulación liberalizadora, acompañada de la superconcentración tanto vertical como horizontalmente, no ya sólo de las ramas de esta industria, sino además de sectores ajenos a la naturaleza de esta mercancía. A todos los niveles, nacional e internacionalmente, el control de la información consituye una necesidad estratégica de la economía. "La información como propiedad y el uso y control de la misma para defender la propiedad son características distintivas del capitalismo en los años finales del siglo XX"⁵¹. Las corporaciones transnacionales en gran medida se han vuelto dependientes de los flujos de información para garantizar la circulación de bienes y servicios en el mercado mundial. Es por ello que la producción y las finanzas necesitan una mayor integración de la infraestructura de comunicaciones. A través de las nuevas tecnologías de la información, el capital logra la exportación de plusvalías mediante conexiones bancarias a nivel transnacional. El equilibrio del mercado depende cada vez más de la explotación intensiva de la calidad simbólica. Mientras "la producción ampliada y las capacidades de distribución han incrementado la ganancia en la producción cultural"⁵².

⁵⁰ COLLON, Michel, *¡Ojo con los media!*, Editorial Hiru, Guipuzcoa, 1995, p.131.

⁵¹ SCHILLER, Cultura S.A., op. cit., p.70.

⁵² Ibid, p.48.

Tenemos así que las actividades de información-comunicación constituyen una parte esencial de la base económica en la que se fundamenta el modelo tardocapitalista. La sociedad de la información es conceptualizada como esquema interpretativo en la economía, a raíz de la creciente participación de algunos segmentos de la industria sobre el flujo de la comunicación internacional. Aunque el concepto de economía de la información se identifica con la tendencia posindustrial en la medida en que ésta modifica las relaciones sociales a través del progreso y del desarrollo tecnológico. En términos económicos, la expansión de las industrias culturales ha supuesto:

a) Un mayor estímulo del comercio internacional, aumentando la demanda de líneas de producción más completas, relacionadas con el sector informativo.

b) Un incremento de las inversiones en las industrias vinculadas con la información.

c) La formación de una red de transferencias tecnológicas en el sector electrónico que vincula firmas de diferentes países mediante acuerdos sobre licencias e intercambio de patentes⁵³.

La creciente importancia de las actividades de información en la economía implica que, en el tardocapitalismo, la distribución y ejercicio del poder social se relaciona cada vez más con los recursos e instrumentos de control de la información. La información, como valor económico, es sinónimo de poder. La capacidad de almacenamiento y el control del flujo de datos determina en un sentido amplio toda posibilidad de desarrollo. La economía se volatiliza y estructura en relaciones inmateriales sus estrategias de valorización. El procesamiento, acumulación y transmisión de información se ha convertido en una actividad industrial de primer orden que da trabajo a porciones cada vez mayores de la mano de obra, representando así un porcentaje creciente del conjunto de la producción. A través de

⁵³ Cfr. OCDE, *El papel de los bienes de servicios de información en el comercio internacional*, París, 1979.

las nuevas tecnologías, el sector informativo genera una serie de nuevos empleos de alta cualificación, suprimiendo trabajos rutinarios y poco inteligentes. Aunque las diferencias y correlaciones existentes entre descualificación de la mano de obra y la creación de nuevas funciones laborales ha dado pie a confrontadas interpretaciones, lo cierto es que la economía de la información se convierte en el sector con mayores utilidades a futuro, concentrando progresivamente el número más elevado de puestos de trabajo de nueva creación. La llamada era tecnocrática viene marcada por la progresiva transformación de la economía productiva en una economía de servicios. Los sectores terciarios de la actividad social, tales como la educación, el consumo y la información asumen un papel predominante en la racionalidad de la planificación económica. La producción y procesamiento estratégico de información constituye la clave de la productividad en un contexto económico progresivamente informacional.

Ahora bien, la invisibilidad del proceso productivo, desplazado por la producción del conocimiento, es justamente la otra cara del argumento que pregona el fin de las ideologías. Aquí no pretendemos hacer un desarrollo in extenso de las corrientes y fuentes teóricas que alientan esta nueva conceptualización económica. Interesa este aspecto para el tema que nos incumbe, pues las implicaciones teóricas de la nueva economía de la información determinarán las concepciones dominantes del desarrollo. En primer lugar, los aspectos de la vida cultural y social pasan a depender directamente de la estructura y organización económica. La sociedad se transforma en un elemento de producción. "El desarrollo no es ya una consecuencia solamente de la acumulación del capital. El desarrollo se da como resultado de un conjunto de factores sociales, entre los cuales el conocimiento (bajo la forma de investigación científica y técnica, de formación profesional o permanente, de difusión de actitudes favorables a la transformación continua de los factores de producción, etc...)

ocupa un lugar cada vez más importante"⁵⁴. Por lo que conviene tomarlos en cuenta en cualquier estrategia de desarrollo local.

La agudización de la competencia capitalista ha acelerado la complejidad del flujo y circulación de bienes y servicios, determinando en consecuencia la necesaria aplicación de políticas informativas, junto a estrategias de innovación tecnológica y de políticas de cualificación de la mano de obra. En la economía de la información, supuestamente desmaterializada, la plusvalía relativa se obtiene merced a la explotación intensiva de la mano de obra gracias al bajo coste tecnológico de los nuevos medios de producción aplicados en el uso valorizante de la información y el conocimiento.

3. El nuevo paradigma del toyotismo.

Uno de los principales factores de cambio social que introduce la revolución en las comunicaciones es la profunda transformación del proceso de trabajo, progresivamente desagregado, hasta el punto de plantear nuevas claves explicativas en la actual tendencia de individualización y fragmentación de tareas, distribuidas por las redes informacionales. Esta "nueva sociedad de flujos"⁵⁵ demanda pues otra cultura del trabajo, otro sujeto distinto para el proceso de producción. Las mutaciones económicas, y sobre todo culturales, obligan al hombre a asumir el esfuerzo de prever su futuro sentando las bases de una formación permanente y actualizada en función del cambio social constante y acelerado, una educación que enseñe a desaprender hábitos y ritos cognoscitivos al objeto de poder abrir la mente en su totalidad para adaptarse a la innovación tecnológica continua. Esto es, educar hoy no es otra cosa sino PENSAR AL REVES ⁵⁶.

⁵⁴ DIAZ RANGEL, Rafael et al., *Estudios de comunicación social*, Monte Avila, Caracas, 1985, p.113.

⁵⁵ CASTELLS, Manuel, *La sociedad de la información. Diez tesis*, Temas para el Debate, número 5, Madrid, 1995, p.68.

⁵⁶ Cfr. CORIAT, Benjamin, *Pensar al revés. Trabajo y organización en la empresa japonesa*, Siglo XXI, Madrid, 1991.

Las nuevas tecnologías de la información demandan hoy en el mercado de trabajo una mayor cualificación profesional, puesto que se suprimen empleos rutinarios y se crean nuevos procesos que requieren de destrezas técnicas y reflexivas bien distintas al perfil mostrado hasta la fecha por el trabajador fordizado. Por ejemplo, la flexibilidad y adaptabilidad en el empleo son consecuencias directas de la innovación tecnológica. Si durante el desarrollo del modelo de organización taylorista, escuela y trabajo permanecieron como dos polos divididos desde el origen del industrialismo clásico, hoy día se reivindica desde la empresa la utopía societaria de la educación integral. Frente a la segmentación y descomposición del trabajo colectivo en la cadena de montaje, el fordismo es desplazado por la lógica de los círculos de calidad. La descentralización, autonomía y flexibilidad organizativa favorecen, al contrario que en los talleres fordistas, la participación del trabajador, que debe ser necesariamente inventivo, cooperante y críticamente reflexivo para comprender el proceso total desde su posición de productor polivalente. Precisamente los principios de polivalencia y de transversalidad definen en términos generales, a nivel teórico, el modelo de empresa Toyota y el espíritu del modelo de organización social que establece la era de las comunicaciones para el nuevo milenio.

Si el modo de organización del trabajo define el tipo de civilización en la que vivimos, es más que pertinente ubicar cuáles son las condiciones actuales de producción industrial. Cuando menos, conviene analizar los cambios en el modo de organización del trabajo para comprender, a nivel micro, en qué consiste la nueva economía de la información ubicando, de paso, el papel asignado a la educación y la importancia de la comunicación educativa en el ejercicio de la nueva cultura empresarial. El estudio de la comunicación como dominio debe prestar especial interés a estos aspectos pues son la clave que explica la creciente importancia de las tecnologías educativas, la educación permanente y la comunicación en los objetivos estratégicos de las grandes empresas transnacionales. Ahora bien, en el presente epígrafe no se trata de analizar la

multitud de experiencias existentes en la reingeniería de los procesos de trabajo. Más bien, se trata tan sólo de dar cuenta de la transición a un nuevo modelo de relaciones laborales que enriquece las tareas de producción y, en este sentido, favorece una mayor participación responsable de los trabajadores, por ser éste el marco en el que adquieren relevancia los requerimientos y objetivos de formación de la comunicación educativa. Analicemos pues en detalle los rasgos de este proceso de transformación.

3.1. La naturaleza del simio amaestrado.

Si la metáfora moderna de la nueva era industrial es el reloj -la distribución y organización del tiempo y del espacio, linealmente-, el taylorismo se transformará en el código formalizado de la organización científica del trabajo. El "scientific management" representa la solución a los problemas de disciplinamiento de la mano de obra procedente del sector artesanal y del campesinado, que tanto tiempo había buscado el capital en su primera fase de desarrollo, dada las necesidades de control frente a las resistencias ofrecidas por los obreros en su adaptación a las nuevas normas del oficio. Así, el taylorismo será el dispositivo particular de control del trabajo como estrategia económica de conjunto para el capital americano. Los nuevos métodos de organización científica del trabajo serán el instrumento microeconómico de aplicación empresarial al sistema productivo, en el proceso de transición del capitalismo clásico, basado en la necesidad y la concurrencia monopólica supuestamente perfecta, al neocapitalismo de consumo, como sistema de producción en masa orientado según la lógica de la obsolescencia planificada por el control oligopólico y la racionalización de la oferta y la demanda, constituyendo una nueva norma de consumo (deseo) mediante el ajuste de la demanda a la oferta con la mediación de las técnicas de mercado.

La organización científica del trabajo introduce, como novedad, el control directo sobre los modos y procedimientos

operativos de la empresa, bajo vigilancia de los crono-analizadores que organiza el capital. "Al acabar con el control obrero sobre los modos operatorios, al sustituir los secretos profesionales por un trabajo reducido a la repetición de gestos parcelarios- en pocas palabras, al asegurar la expropiación del saber obrero y su confiscación por la dirección de la empresa, el cronómetro es, ante todo, un instrumento político de dominación sobre el trabajo"⁵⁷. El taylorismo supuso la expropiación real del saber productivo a manos del capital, descomponiendo el trabajo en ínfimas tareas organizadas por la dirección. De esta manera, se hizo efectivo el control de la mano de obra y una más disciplinada organización en la apropiación de plusvalías.

El marco general de una sociedad optimistamente ilustrada, que creía en los poderes absolutos de la ciencia y la técnica, será el contexto de surgimiento de la nueva organización científica del trabajo. Vinculándose desde entonces toda estrategia de organización de la producción con soluciones técnicas y/o tecnológicos, incluso, como veremos, en el modelo de organización toyotista. El modo de organización del trabajo tendrá en el ámbito macroeconómico de la teoría clásica su fundamentación en una epistemología el equilibrio social. El individualismo metodológico que aplicará el modelo de análisis conductista al estudio de la fisiología y psicología humana aplicados a la producción industrial estará dominado por el poder de la razón abstracta. Así, el trabajador es un sujeto atomizado de manera solipsista. El sujeto es un sujeto consumidor que aparece individualizado, fuera de contexto, ahistórico, sin participación más que imaginaria en la producción por el fetiche liberal de la mercancía.

Taylor busca en la sociedad americana desarrollar el más alto grado de comportamientos maquinales y automáticos en el obrero, desplazado ya el viejo nexo existente entre cualificación de la fuerza de trabajo y autonomía profesional.

⁵⁷ CORIAT, Benjamin, *El taller y el cronómetro. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*, Siglo XXI, Madrid, 1993, p.2.

Por eso, el fordismo equiparó más tarde al hombre con el animal, en cuanto fuerza de trabajo embrutecida.

El taylorismo consistirá por tanto en la descomposición analítica de las operaciones laborales según la asignación individualizada a cada trabajador de una tarea productiva concreta. Independientemente de las variantes y de las distintas aplicaciones que produjo, la organización del trabajo en tiempo asignado se fundamentará en tres principios elementales: especialización de las funciones, fragmentación de tareas y medición de tiempos y movimientos. El moderno sistema de organización científica del trabajo garantizó el control de la mano de obra en el paso de una explotación absoluta a una expropiación relativa del producto social de trabajo. Es decir, "en lo sucesivo el capital mantendría un mayor control sobre el proceso de trabajo, a partir de la mano visible de la dirección que intentará introducir elementos innovadores a nivel organizacional, y también tecnológico, para elevar la productividad"⁵⁸. La distribución de tiempos y movimientos, merced a la especialización en la división del trabajo, elevará la productividad de la empresa capitalista subsumiendo realmente el trabajo en las estrategias del capital.

Con Ford, la racionalización tayloriana del proceso de trabajo llega al límite de máximo aprovechamiento, eliminando todo tiempo improductivo en la línea de montaje. El fordismo representa, en concreto, la subsunción absoluta de la fuerza de trabajo por la máquina del capital y la introducción de un principio panóptico de vigilancia:

"Ford es ciertamente heredero y tributario del scientific management -de su protocolo central: el *Time and motion study*-, pero la instauración de la línea de montaje lleva los casos a unos grados cualitativamente nuevos (...): elimina los tiempos muertos del taller y los convierte en tiempo de trabajo productivo (...) El resultado de esto es una brutal prolongación de la duración efectiva de la jornada de trabajo. Después la línea de montaje lleva hasta sus límites la parcelación del trabajo. Con Taylor, el obrero sometido al *Time and motion study* sigue siendo a menudo un *first-clas man* (obrero de primera categoría), debidamente realcionada y entrenado, ya que lo esencial consiste en la separación de los trabajos de concepción y

⁵⁸ MARTÍNEZ, Griselda y MONTESINOS, Rafael, *La innovación organizacional del trabajo*, Memoria-CEMOS, número 68, México, 1994, p.40.

ejecución. Ford desarrolla a Taylor, y a diferencia de él, asegura la subdivisión del propio trabajo de ejecución, la parcelación"⁵⁹.

El tiempo asignado en Taylor se convierte así en tiempo impuesto, con Ford. La racionalización fordista se basará en dos principios básicos: la separación radical entre el trabajo de concepción y el trabajo de ejecución; y la parcelación estricta de tareas y trabajos concretos asignados a cada obrero y regulados por el ritmo de producción de la cadena de montaje. De tal forma que el recurso sistemático al modelo de organización mecanicista logrará una acumulación más eficaz de plusvalor relativo fijándose, aunque de manera autoritaria, la cadencia y los ritmos de trabajo en la línea de producción. El americanismo representará así "una victoria de la razón sobre el instinto, representa la flecha del proceso de alejamiento de la naturaleza y de control de sus energías en nosotros y fuera de nosotros. El individualismo es una victoria continua sobre la animalidad del hombre, un proceso ininterrumpido y doloroso de sometimiento de los intereses a nuevos y rígidos hábitos de orden, de exactitud y de precisión"⁶⁰.

Ford introducirá las primeras normas de control de calidad mediante la definición de las características de los productos y la unificación de las condiciones de trabajo. Con esta aportación, el nuevo modelo de producción fordizado se impondrá universalmente como nueva forma extensiva de trabajo. Como comentara Gramsci, el modo de consumo y reconstitución de la fuerza de trabajo exigirá de los obreros una forma de desgaste de la fuerza de trabajo más penosa y extenuante. "Con la racionalización tayloriana y fordiana del proceso de trabajo se altera la relación existente entre las condiciones domésticas y las condiciones mercantiles ofrecidas al obrero para la reconstitución de su fuerza de trabajo"⁶¹.

⁵⁹ CORIAT, *El taller y....*, op. cit., p.45.

⁶⁰ TOSEL, André, *Americanismo, racionalización, universalidad según Gramsci*, en VV.AA., *Gramsci y la izquierda europea*, FIM, Madrid, 1992, p.199.

⁶¹ CORIAT, *El taller y....*, op. cit., p.62.

Ahora bien, la universalización del modo de organización científica del trabajo habría de encontrar numerosas dificultades en su aplicación interna por los sistemas de producción. Gramsci ofrecería una interesante línea de reflexión a este respecto, como podrá comprobar el lector en el capítulo dedicado a los principales paradigmas de la comunicación educativa. Las resistencias, el boicot más o menos larvado y también la apatía serán algunas de las deficiencias apuntadas por los nuevos pensadores de la reingeniería social. Si bien será el marco general de crisis de acumulación capitalista el que obligue a buscar nuevas vías de acoplamiento de la mano de obra a la megamáquina del capital.

A finales de los años sesenta, el fordismo, según Aglietta, comienza a evidenciar los límites de la reproducción social capitalista. La crisis se manifestará a tres niveles distintos: a nivel técnico, por la saturación de la cadena de montaje, el exceso de tiempos muertos y la descapitalización por la saturación de inversiones del capital fijo; a nivel social, por la evolución en los estilos de vida diferenciados que rechazan la homogeneidad y el consumo uniforme; y a nivel mercantil, por las sucesivas crisis de sobreproducción y la saturación del mercado. En esta década, el modelo fordista experimenta un cambio de ciento ochenta grados en los principios económicos del tradicional esquema dominante en la organización científica del trabajo. Frente a la sociedad de pleno empleo se consolidará como irremediable el desempleo estructural, ante la homogeneización del consumo, se perfilará una oferta diferenciada por estratos y grupos de pertenencia, mientras la sociedad del bienestar cede su espacio privilegiado a una sociedad dual en lo que había sido considerado hasta entonces el modelo de sociedad opulenta a imitar. Con la crisis del petróleo (1973-1975), la caída tendencial de la tasa de ganancia obliga a una reformulación efectiva de los métodos fordistas de producción, que habían llegado a su total agotamiento como estructura de organización del trabajo.

Desde finales de la década de los sesenta ya se había iniciado un amplio movimiento de experimentación y de investigación empírica aplicada con el objetivo de disminuir y solventar, en consecuencia, los graves problemas de vulnerabilidad de la cadena de montaje provocados por la apatía o el sabotaje abierto que ejercían los trabajadores a modo de resistencia. Las soluciones orientadas a superar la crisis del capitalismo se centrarán de manera preferente en dos frentes principales: el incremento de la productividad, mediante un nuevo consumo productivo de la mano de obra, y, por otro lado, la devaluación de la fuerza de trabajo como mercancía, generalizando el trabajo precario y el dumping social.

Por lo que se refiere a las nuevas soluciones adoptadas por la organización científica del trabajo, los especialistas de la reingeniería social pondrán un especial empeño en lograr modos más socializadores de producción. Pues, como comentara Milton Friedman, una de las principales insuficiencias de los métodos tayloristas es que no toma en cuenta el desarrollo de las ciencias humanas. Así, la Escuela de Tavistock propondrá concebir la tecnología en el trabajo como una variable más entre otras, que siempre debe depender del sistema social en el que se organiza culturalmente la empresa. El modelo organizativo del Tavistock Institute concibe la organización como un sistema sociotécnico en el que interactúan factores de naturaleza social, psicológica, económica, material y tecnológica. Esta corriente de estudios angloamericanos concebirá la eficacia que debe conseguir la ingeniería empresarial como un ejercicio de reconstitución del pensamiento patronal, según los valores y principios virtuales de la empresa. No casualmente el Tavistock Institute of Technology, de Londres, alumbrará la rehabilitación del trabajo en grupos autónomos dentro de la empresa. El modelo sociotécnico inicia así un proceso de humanización del trabajo, reformulando el proceso de organización del trabajo en el seno de la empresa de manera global. El nuevo concepto de organización posttayloriano, según Coriat, intentará superar las rigideces productivas apoyándose en tres principios interdependientes:

- Distribución del trabajo en islotes o pequeños grupos de trabajo, que administren colectivamente, no ya de manera individual, un conjunto homogéneo de tareas.

- Ruptura del carácter unidimensional de las líneas de montaje y de fabricación, para concebir el taller como una red de minilíneas entre las cuales circula el producto siguiendo trayectorias cada vez más complejas.

- Apertura multidimensional en red y a ritmos flexibles de trabajo del proceso de producción.

Así, el modelo fordista ha venido siendo sustituido por nuevas formas de división del trabajo ante la necesidad de una urgente reestructuración productiva. "Esta dinámica se viene produciendo en las sociedades occidentales como un proceso de reconversión tecnológica llevado a cabo en un doble frente, por una parte, institucionalmente amparado, un proceso de desindustrialización rápida de los espacios productivos tradicionales (ramas y sectores productivos ligados tecnológicamente a la transformación electromecánica) y de constitución de una economía neoindustrial o posindustrial atravesada por un potentísimo vector tecnológico asentado en la producción, tratamiento, circulación y procesamiento de información"⁶².

A partir de la crisis de los setenta, la tecnificación automatizada de la producción buscará restituir el orden capitalista disciplinando más eficazmente los grandes conglomerados industriales:

1º) Por un lado, la electrónica tomará el relevo del taylorismo para evitar el consumo de tiempos muertos.

2º) La agudización de la competencia será enfrentada con la búsqueda de una mayor productividad del consumo de la fuerza de

⁶² ALONSO, Luis Enrique, *Postfordismo, fragmentación social y crisis de los nuevos movimientos sociales*, Sociología del Trabajo, número 16, Madrid, 1992, p.128.

trabajo no ya extensivamente, sino de manera intensiva, a través de la constante modernización tecnológica.

3º) Además, la adopción del factor tecnológico será utilizada para la reducción de los procesos parcelados de trabajo en la cadena de montaje haciendo así más simple y ágil el funcionamiento interno de la empresa.

La nueva orientación postfordista de la empresa reconocerá en el nuevo contexto de crisis general del Estado Benefactor tres hipótesis básicas en la búsqueda de alternativas viables para la organización del trabajo:

1º) El reconocimiento de las características sociales de la productividad. Pues la relativa dimensión autónoma de la mano de obra mostrará en las pequeñas unidades productivas cómo la innovación industrial no es iniciativa capitalista sino fruto de la cooperación de los obreros, capaces de lograr altas performances productivas merced a la insistencia sobre la nueva calidad de la cooperación en el lugar de trabajo.

2º) El desarrollo capitalista vuelve caduca la figura clásica del empresario capitalista por la nueva realidad de la tecnoestructura, en la medida en que la cooperación y el saber son directamente adquiridos y comunicados, en la sociedad posindustrial, a través de la sociabilidad de la fuerza de trabajo. Así, el empresario es un empresario político.

3º) La hegemonía del trabajo inmaterial. Sólo la innovación subjetiva puede garantizar la valorización del capital a través de la aplicación de la fuerza de trabajo inmaterial (de diseño, de cultura, de calidad informativa, etc...) organizándose en redes comunicativas frente a las gigantescas dimensiones del capital fijo.

En consecuencia, la reestructuración postfordista del nuevo modelo de producción introducirá tres innovaciones fundamentales:

1º) Frente a la mecanización aislada e individual del proceso de trabajo, éste se empieza a distribuir en pequeños grupos o islotes de producción para garantizar mayores sinergias laborales.

2º) La línea de montaje se sustituye por una nueva organización compartimentada en minilíneas.

3º) La producción en masa, a ritmo fijo, se remplaza por la innovación permanente a nivel organizativo, ya sea por la adopción de nuevas tecnologías o por la adaptación a las fluctuaciones del mercado.

El modelo japonés de organización del trabajo no será sino la revolución del justo a tiempo que modifique, según la lógica de flujos tensos, lo que aún quedaba de los credos clásicos de la escuela estadounidense tayloriana y fordista.

3.2. La nueva filosofía de la empresa-red.

Frente a la jerarquización en forma escalonada entre lo local, lo nacional y lo internacional, la empresa-red de la era Toyota comprende una nueva mentalidad topológica, sintetizable en el neologismo japonés "glocalize". "Una nueva contraseña dirige esta nueva lógica de la empresa, la integración: integración de los espacios, la concepción, la producción y la comercialización y, en definitiva, integración de actividades antiguamente separadas"⁶³. Es decir, la era tecnotrónica en la aldea global está favoreciendo la hibridación de nuevas sinergias productivas, colonizando espacios inhóspitos, que hasta hace pocos años permanecían bajo salvaguardia de lo público, frente al lento dominio totalizador del mercado.

⁶³ MATTELART, Armand, *Los nuevos escenarios de la comunicación internacional*, Centre D'Investigació de la Comunicació, Barcelona, 1995, p.17.

Ahora bien, en el contexto de la economía global reseñada, el proceso de trabajo es el primer factor afectado por las transformaciones en curso. Las transformaciones del nuevo orden internacional han tenido como eje articulador un replanteamiento de la relación capital-trabajo en beneficio claramente del primero. La intensificación de las demandas de competitividad en el intercambio de bienes y servicios, y la exigencia de estrategias de regionalización para enfrentar altos costes de capitalización y la rápida distribución de dichos bienes y servicios han supuesto como consecuencia una mayor flexibilidad organizativa, con el fin de garantizar tasas de productividad más elevadas y, por consiguiente, menores costos en las unidades finales de producto. En primer lugar, por ejemplo, las nuevas tecnologías están produciendo un efecto desagregador del trabajo. "La descentralización y desagregación del trabajo constituyen, por un lado, un proceso extraordinariamente flexible y dinámico, permitiendo a la empresa considerables ahorros de costos y ganancias de competitividad"⁶⁴. Pero esta flexibilidad organizativa no es sólo deriva de la adaptación a las nuevas tecnologías productivas, representa más bien la pérdida del poder adquisitivo, la intensificación de la jornada de trabajo, la descualificación profesional y, en resumen, la desprotección de los trabajadores, obligados a establecer relaciones contractuales con la empresa a título individual.

El modelo de producción japonés parte de los fundamentos de productividad propuestos por Taylor y Ford para eliminar los factores políticos que contradicen la lógica de explotación capitalista. En lo sustantivo, el método de organización toyotista consiste en la inversión de las técnicas de programación de trabajo, regulándose la producción a partir de los imperativos comerciales. Las nuevas tecnologías de la comunicación sirven, a este respecto, como instrumentos mediadores de regulación interna para organizar los flujos informativos en función de las fluctuaciones de la demanda. Ya

⁶⁴ CASTELLS, Manuel, *La sociedad de la información. Diez tesis*, Temas para el Debate, número 5, Madrid, 1995, p.67.

que, por otro lado, la globalización exige la creciente integración económica y un mismo soporte para la transmisión uniforme de todo tipo de datos a través de la red. La digitalización total de los sistemas de información es un efecto que confirma la búsqueda del esperanto para las comunicaciones internacionales.

Esta racionalización del trabajo representa un salto cualitativo, en el que la eliminación del tiempo muerto del trabajador se perfecciona, de manera complementaria, con el ahorro del tiempo de utilización de los costos de trabajo a través de una buena disposición el autocontrol laboral por las redes informativas. La creciente importancia adquirida por los factores comunicativos en el mercado obliga actualmente a la empresa a organizarse según un nuevo esquema de fábrica. Las sinergias económicas de la empresa-red se han traducido en el uso de los medios y nuevas tecnologías de la información al servicio del control social sobre los consumidores, a nivel externo, mientras que, por otra parte, en el interior de la propia organización productiva, esta convergencia de recursos ha hecho posible un más efectivo perfeccionamiento de las técnicas directivas gracias a la identidad, la imagen de marca o lo que en general algunos técnicos denominan con el nombre de comunicación interna. De este modo, la empresa-red delega en la comunicación su capacidad, a nivel externo, de control sobre la demanda y, a nivel interno, su factibilidad de adaptación ante los cambios que presenta el panorama económico. Por eso la actividad futura de la fábrica dependerá, en el interior de las empresas, de la creatividad de sus obreros, de manera que para maximizar esa creatividad habrá que maximizar aquellos obstáculos institucionales que actúan contra la creatividad.

Como señalara Braverman, el proceso de producción se abstrae crecientemente del trabajo concreto para orientarse a las capacidades productivas de conocimiento sobre la naturaleza, que garantizan actualmente la lógica de acumulación. El progreso científico-técnico se convierte de este modo en una variable independiente de acumulación de plusvalía :

"En las condiciones de la sociedad de comunicación el capital existe sólo como explotación -una explotación cada vez más externa, más parasitaria- de esta potencia. El capital actúa sobre la capa externa, sobre el límite de una potencia productiva que, automatizándose, se libera definitivamente de todo dominio (...) Por otro lado, emerge la hegemonía de las fuerzas intelectuales aplicadas a la producción: la producción de riqueza depende ya sólo de ellas. Pero estas fuerzas permanecen explotadas: caída la medida, y por consiguiente rota la dialéctica progresiva, toda posibilidad residual de legitimación del desarrollo capitalista, descansa en las ambiguas relaciones de fuerza. Contra este dominio el general intellect social, es decir, la inteligencia técnico-científica socialmente difusa, el conjunto de los procesos de subjetivación que se inscriben en esta materia, establece su afirmación de autonomía, expresa la libertad creativa y la igualdad cooperativa"⁶⁵.

El cambio del modelo de organización de la producción del sistema taylorista al toyotismo se caracteriza, entre otras variables, por una creciente explotación de las reservas materiales y culturales de la comunidad favoreciendo un incremento creciente de las relaciones entre la economía, la cultura y la educación, tal y como demuestra la importancia otorgada a las políticas educativas en materia de formación y educación permanente. En el actual contexto económico, hemos accedido a un modelo de sociedad en la que la base material de todos los procesos está hecha de flujos, "en la que el poder y la riqueza están organizados en flujos y redes de alcance global"⁶⁶:

"Lo que estamos observando hoy en la economía (y en menor medida en la sociedad) es la descentralización de las grandes empresas, creando unidades semiautónomas; la proliferación de pequeñas y medianas empresas; la formación de redes de cooperación entre pequeñas empresas, entre pequeñas y grandes, y las grandes entre ellas, llegando incluso a formarse redes de redes"⁶⁷.

La denominación de empresa-red adquiere consistencia en la necesidad de las corporaciones industriales de tener acceso a una amplia red de distribución, de marketing y desarrollo económico en la expansión de sus mercados. La transnacionalización económica impone a las empresas un modelo de organización descentralizado, dada la amplitud y dispersión geográfica de los mercados internacionales de bienes y

⁶⁵ NEGRI, Antonio, *Meditando sobre la vida...*, op. cit., p.21.

⁶⁶ CASTELLS, Manuel, *La sociedad de...*, op. cit., p.68.

⁶⁷ CAPOTE, Alfredo, *El manejo de los negocios y la informática*, TecnoIndustria, número 25, México, 1995, p.53.

servicios. Las corporaciones transnacionales deben dotarse por tanto de complejas redes de información. Los grupos financieros utilizan las nuevas tecnologías de la información en una economía a escala con el fin de lograr posiciones competitivas en el mercado. Así, la mundialización del capital ha traído consigo la unificación e integración económica, caracterizadas por la creciente capilaridad local de las redes corporativas transnacionales.

Ahora bien, sólo en el marco de los procesos de flexibilización productiva se concibe el nacimiento del nuevo modelo de empresa. La fortaleza tecnológica se identifica así con la calidad organizacional en términos de libre flujo de conocimientos y experiencias. Las políticas de comunicación interna comienzan a incluir el desarrollo de redes locales en la implementación tecnológica al fin de lograr transformaciones modulares en el sistema de organización del trabajo que, según se piensa, repercuten de manera directa en la generación de valor económico agregado.

Basada en la producción "justo a tiempo" y en la organización autoactiva del trabajo, la nueva cultura ohnista ha remplazado progresivamente el modelo de la gran empresa taller por la empresa mínima, con el objetivo de reducir al máximo los costes de producción mediante una disciplina de "inventarios cero", que incluye en la reducción a la propia plantilla de trabajo. La mano de obra, además de ser económicamente más rentable por su progresiva pérdida de importancia cuantitativa, garantiza utilidades extraordinarias a través de una agresiva política de recursos humanos. La alta participación de los trabajadores en el control de la calidad se constituye así en una estrategia más de la ingeniería capitalista en la mejora de los procedimientos de la organización del trabajo, y por lo tanto, en la búsqueda de productividad. Esta tendencia a incorporar al trabajador con una disposición de polivalencia en un marco de autorealización y alta cualificación de la mano de obra explica, en parte, el recurso habitual a las políticas de

educación permanente y de comunicación interna, como luego veremos.

Luego la funcionalidad de esta nueva organización del trabajo participativo no es sino una adecuación a las necesidades de productividad. La intervención de los trabajadores aumenta el nivel de satisfacción de la mano de obra, disminuyendo el clima de malestar y la desresponsabilización de los trabajadores en las tareas de producción para identificarse con las políticas internas que establece ordinariamente la dirección. De este modo, obviamente, la productividad se incrementa. Polivalencia e integralidad son cualidades que definen el perfil del nuevo sujeto trabajador. Por un lado, la mano de obra debe desempeñar diferentes puestos de trabajo y ser capaz de adaptarse a los cambios de manera innovadora. El trabajador, por otro lado, debe mostrar un desarrollo íntegro de sus facultades humanas, no sólo en función de ser apto para el empleo sino también en el sentido de disponer de actitudes adecuadas. La difusión moralista de la cultura laboral según el espíritu Toyota, al exaltar las virtudes en grupo como una mejora técnica de la producción posindustrial, reafirma el carácter comunitario de la sociedad de la información, tal y como preconizara McLuhan.

Las nuevas teorías gerenciales introducen el concepto de ambiente colaborativo como el interés de la empresa por garantizar condiciones competitivas mediante el trabajo en equipo por encima de los intereses individuales y la competencia laboral. "Este ambiente denominado colaborativo en las empresas tiene un nuevo elemento: no sólo es importante tener datos o información disponible sino un mecanismo estructurado de intercambio de esta información, de tal manera que cualquier equipo, en cualquier ámbito de trabajo puede manejar, estructurar, desarrollar y, finalmente, tomar decisiones en forma adecuada, precisamente a través de ese intercambio de información". Ello implica como veremos la formación de un nuevo trabajador activo y polivalente. La colaboración de la academia y de la industria en el desarrollo científico-técnico

es la otra cara de la misma moneda productivista en la que la institución escolar reorienta sus programas curriculares con el fin de formar las futuras mercancías con destino al mercado de trabajo que regula estrechamente el capital transnacional. Pero este es un asunto que trataremos más en detalle cuando hayamos clarificado el papel de la comunicación en la nueva organización japonesa del trabajo. Ahora conviene poner en orden algunas ideas fundamentales sobre el uso de la comunicación interna como estrategia global en la que se insertan los diversos usos formativos de las nuevas tecnologías en las políticas de cualificación de la mano de obra. Pues tal ejercicio, sin lugar a dudas, ofrecerá nuevas pistas sobre la consideración del lugar que ocupa la comunicación como dominio en la economía tardocapitalista, o posindustrial, frente al uso emancipadoramente alternativo que propone la comunicación educativa.

3.3. El discurso de la Calidad.

Si decimos que entre las funciones del empresario figuran la de crear, gobernar y lograr la promoción de la empresa, comprenderemos fácilmente que, en último término, obstante el poder final de decisión (derecho de propiedad). Tal poder deriva, se supone, de la responsabilidad y el riesgo que el empresario afronta en el ejercicio de los derechos y obligaciones que dimanen de la propiedad privada de los medios de producción en la actividad empresarial. Sin embargo, esta interpretación clásica de la teoría económica ha sido matizada con el tiempo por la propia realidad. A pesar de que la autoridad del empresario se materializa precisamente en la toma de decisiones, no deja de resultar paradójico que la pregunta en la empresa continúa siendo a quién corresponde decidir en cada fase del proceso de producción. Interrogante este que tiene que ver con la precisión que Gutenberg hace cuando habla del crecimiento económico y observa que el factor dirección empresarial es constante mientras que los medios de producción

necesarios para la realización de las decisiones empresariales pueden variar cuantitativamente.

Por un lado, la decisión unilateral se presenta ineficaz; por otro lado, los problemas de organización que actualmente debe superar la empresa son en el fondo problemas de decisión, esto es, de descentralización. Luego concluimos que la decisión es responsabilidad del empresario en la medida en que él es quien, en última instancia, está legitimado para desempeñar la actividad empresarial, pues tiene la capacidad de apropiarse rápidamente de los progresos técnicos para competir en el mercado. Ya no se autoerige en centro de decisión por su disponibilidad al riesgo. Atrás quedó el empresario individual que invertía con previsión su fortuna privada en la aventura empresarial. Las formas anónimas de las sociedades le desplazaron hace demasiado tiempo. Las formas de organización, y en consecuencia de decisión, no se corresponden con lo que Schumpeter explicaba acerca de que el empresario creador es aquel que continuamente pone en cuestión los métodos de producción tradicionales y con decisión abre nuevos caminos en un proceso de destrucción creadora mientras que el factor trabajo sólo dificultaba dicho proceso. Ahora, la situación se ha invertido. La decisión sigue estando centralizada en la persona -física o más bien jurídica- del empresario, lo cual supone un obstáculo al desarrollo de la tecnoestructura y, a otro nivel, un freno al saber social acumulado, al desarrollo de las fuerzas productivas mediante el desarrollo de la innovación tecnológica.

En resumen, teóricamente la decisión es responsabilidad del empresario; en la práctica, la decisión es una función de corresponsabilidad entre los diferentes grados o puestos de trabajo. Nos encontramos, sin duda, ante una irresoluble paradoja que remite a la consideración de las contradicciones sociales de un nuevo modelo de organización del trabajo en el sistema de producción capitalista. Este nuevo modelo esboza un discurso que se sitúa en el núcleo de las paradojas antecedentes.

Siguiendo la teoría del "obrero social" que desarrolla Negri, podemos llegar a la conclusión de que ya no es el obrero el eje productor hacia el que se orientan los saberes de la megamáquina del capital. No es el individuo social el objeto de la nueva crítica marxista, puesto que él es la nueva, paradigmática, singular y creativa potencia productiva. Asumiendo plenamente las consecuencias de los procesos de automatización industrial y de informatización de la sociedad, Negri esboza la hipótesis del obrero social como el análisis de la figura social del trabajo productivo en cuanto subjetivización del proceso de producción. La nueva fase de subsunción de lo real por el capital, que ya analizara en los setenta Tronti, significa, según esto, la extensión del proceso productivo a la totalidad de la sociedad, incluso a los mecanismos considerados reproductivos, y la mercantilización de cualquier actividad social mediante la transformación de la composición de clase del conjunto de los asalariados del modelo de obrero masa (el obrero de los grandes complejos industriales, de la cadena de montaje) a la figura del obrero social (el asalariado terciario, de alta cualificación y a veces sin embargo dependiente de la economía sumergida). La creciente socialización del proceso productivo sitúa en las singularidades creativas de la fuerza colectiva de trabajo la posibilidad del desarrollo de las fuerzas de producción, del saber social acumulado. Por ello, cobra vital importancia comprender la realidad transversal de todos los procesos productivos. Luego, en resumen, la industria de recursos humanos actualiza el papel de los trabajadores intelectuales. La acumulación de plusvalía depende directamente del saber y el conocimiento: información + saber-hacer. Por ello, el hombre, el profesional liberal en general, o el informador en particular, son la materia prima fundamental de la explotación capitalista (recursos humanos), que lógicamente por la ley del mercado pauperiza, objetivándolo, las potencialidades creativas de su background intelectual. Hacia él justamente se dirige el nuevo discurso de la Calidad Total, y sobre él, como no podía ser de otro modo, se pergeñarán las estrategias de reingeniería productiva.

Sin duda, el modelo de organización productiva característico del toyotismo destaca por ser un sistema participativo y motivacional, merced a la aplicación de la ciencia psicológica en la "buena" administración de las relaciones laborales. Esta participación y el protagonismo otorgado a los trabajadores puede decirse, sin embargo, que se reduce a una operación ideológica, en la medida en que mantiene la misma estructura en las relaciones de producción. La ideología de la "tecnoestructura" (Galbraith) lo que oculta, o más bien trata de soslayar, es el problema del poder en la empresa, desplazando los conflictos y contradicciones esenciales en el proceso de producción como propios de la in-comunicación interna o del ruido informativo que introduce cualquier disfunción dentro del organigrama empresarial.

3.4. La calidad del discurso.

La nueva metodología del control social que aquí hemos tratado de explicar, de manera sucinta, se apoya en el despliegue de un amplio dispositivo de técnicas de comunicación para que el flujo de información sea consecuente con los flujos de poder que establece como condición la circulación y valorización del capital. La comunicación interna es por ello el emblema actual de las empresas. Como señala Coriat, la empresa tardocapitalista "parece atrapada en un frenesí de comunicación tanto más cautivador cuanto que da la ilusión de actuar allí donde las cosas son apreciables"⁶⁸.

La comunicación en la empresa ha pasado a convertirse, de manera progresiva, en materia estratégica para la acumulación de plusvalías. Cada vez más, la función propia del poder gerencial se identifica con la política de promoción comunicativa. Es decir, la comunicación tendría esencialmente un efecto y un cometido movilizador, orientado a tres objetivos principales: forjar una identidad fuerte y valorizada de la empresa; ayudar

⁶⁸ CORIAT, Benjamín, *Pensar al revés. Trabajo y organización en la empresa japonesa*, Siglo XXI, Madrid, 1993, p.153.

al surgimiento de una nueva gestión del trabajo; y participar en la modernización de la producción.

La función de forjar una identidad corporativa es quizás el principal objetivo comúnmente aceptado por los especialistas en esta joven disciplina. Cabe subrayar, en este sentido, que a través de la imagen externa la empresa ha sido capaz de redefinir los términos tradicionales de relación con la sociedad, instaurando un nuevo sentido de responsabilidad comercial como ejercicio de retrospección sobre los orígenes del capitalismo⁶⁹. Este uso estratégico de la comunicación que elimina las fronteras entre sociedad/mercado y organización productiva se perfila en los estudios de comunicación organizacional de manera unificada. Jaeger y Rallet señalan que la novedad de las nuevas redes de comunicación aplicadas al trabajo consiste en su capacidad de enlace entre las partes de la empresa, y entre éstas y la sociedad. "La red no induce un modelo de organización social, mientras que el remodelaje tayloriano de las tareas implicaba intrínsecamente un modo de reorganización funcional"⁷⁰. Como resume Dieterich, "la relación entre el hardware capitalista -la tecnología de los imperativos de ganancia- y su software (complemento) humano, es decir: el paradigma antropológico que hace operativo lo primero, tiene que adquirir en la sociedad global un perfil diferente al de la etapa fordista, básicamente por tres nuevas realidades: a) las empresas transnacionales, tanto en lo financiero como lo productivo y mercantil, aparecen como las entidades dinámicas formativas determinantes en la economía nacional e internacional (...), b) para las entidades formativas de la sociedad global, el mercado nacional deja de ser la plaza primordial de reproducción de capital y c) los medios electrónicos de imágenes se vuelven globales y hegemónicos frente a las sociedades

⁶⁹ La ética de la empresa tan en boga hoy día no es sino el señuelo comunicativo del puritanismo calvinista, analizado sagazmente por Weber, y defendido conservadoramente por Bell en el proyecto político de la involución neoliberal en su regreso a los fundamentos morales del capitalismo.

⁷⁰ MIÈGE, Bernard, *La sociedad conquistada por la comunicación*, ESRP/PPU, Barcelona, 1992, p.54.

nacionales"⁷¹. Desde una perspectiva estructural analíticamente globalizadora, Mattelart ha sido hasta el momento el único autor que ha sabido destacar las implicaciones de la mutación social y económica en curso. "Las redes, y más generalmente las NTIC, se inscribirían así, con absoluta naturalidad en esta corriente de la gestión de las empresas, que, levantando acta del agotamiento de la organización científica del trabajo, pone el acento sobre todo en la producción de información como condición de la supervivencia económica de la empresa: tanto en la imagen social de la misma, como en la continua formulación de proyectos de empresa, en la experimentación permanente de los métodos de producción y en la elaboración de productos que integra mucho creatividad"⁷². La ilusión del fetichismo tecnológico que la mayoría de autores expresan, al aislar la variable "nuevas tecnologías" en la interpretación de las transformaciones del sistema productivo, resulta solidaria de las pretensiones demiúrgicas de las técnicas de la comunicación que muchos "managers" sostienen como supuesto en la aplicación de sus políticas de Calidad Total.

Miège distingue, a este respecto, dos fundamentos básicos en la justificación de este nuevo modelo:

1º) La confianza en que el éxito económico en el mercado sólo es factible actualmente logrando una fuerte cultura de empresa.

2º) La creencia de que su compromiso en el proyecto civilizador garantiza la estabilidad y buena consecución de los fines económicos.

En consecuencia, la comunicación contribuye, según esto, a la modernización de las empresas, de tres formas distintas:

1º) Mediante el acceso a la información estratégica.

⁷¹ DIETERICH, H., *Globalización, educación y democracia en América Latina*, en CHOMSKY, Noam y DIETERICH, H., *La sociedad global*, Joaquín Mortiz Editores, México, 1995, pp.135-136.

⁷² MIÈGE, op. cit., p.54.

2º) Reorganizando las condiciones de producción.

3º) Insertando a la empresa en un conjunto complejo de redes, servicios y tecnologías de la información, que garantizan el aprovechamiento de las alternativas de mercado.

La tendencia a aplicar los factores comunicativos en la empresa forma parte de un movimiento de introducción, uso y aplicación del saber social acumulado, que instrumenta el conocimiento pragmático de las humanidades (psicología, pedagogía, sociología, ciencias de la comunicación, etc,...) al servicio de la producción de plusvalía relativa. Cuando afirmamos que el marketing es determinante en la empresa posmoderna, y esencial para comprender la lógica estructural desinformadora por ejemplo en la empresa periodística, es por algo. Intimamente relacionado con el marketing, el área de comunicación interna pretende mejorar las relaciones laborales, favoreciendo la identificación del personal con la cultura de la empresa, a cambio -se supone- de favorecer la capacidad de autonomía productiva en el trabajo. En esta línea, las encuestas de clima laboral, las técnicas de medición cualitativa del nivel de satisfacción personal de los empleados o el reagrupamiento colectivo de las funciones de explotación representan avances sustantivos en la lógica de reproducción y acumulación de plusvalía relativa. Identificar, como hacen numerosos autores, la comunicación interna o corporativa de la organización empresarial toyotista con la democracia industrial supone, en el fondo, una nueva forma de empirismo abstracto, que elude objetivar los procesos reales de comunicación y el uso de las tecnologías y técnicas informativas en función de objetivos y premisas ideológicas más o menos inconfesables.

En la práctica, la aplicación del nuevo saber-hacer gerencial consiste en la movilización de todos los recursos de la comunicación interna para lograr la adhesión de la fuerza de trabajo a los objetivos fijados de antemano por la empresa (mejorar la productividad, perfeccionamiento de la calidad de la producción, búsqueda de nuevos mercados, etc.....). "Lo propio

de la gestión empresarial participativa y de las demás formas de organización del trabajo más informatizadas es, efectivamente, desarrollar un agudo sentimiento de responsabilidad ante la organización y, de ahí, incluso de culpabilidad, si no se alcanzan los objetivos fijados, paradójicamente sin posibilidad de echar sobre el prójimo las dificultades"⁷³. "En los llamados talleres de la Nueva Era, el entrenamiento está diseñado para intensificar los sentimientos de trabajo en equipo, lealtad a la compañía y autoestima... La mayoría de los programas comparten una sencilla meta común: aumentar la productividad por medio de la conversión de la apatía del trabajador por la lealtad corporativa"⁷⁴.

Si la competitividad y la innovación productiva depende del grado de conocimiento y la aportación creativa de la mano de obra, es evidente que el reto fundamental del tardocapitalismo será lograr el compromiso e identificación de los recursos humanos con los requerimientos de productividad que exige el nuevo contexto de la economía-mundo. La construcción de una positiva cultura laboral representa, pues, a nivel interno, una dimensión primordial en la política de costes.

El objetivo del marketing y la comunicación interna en la empresa es reducir la conflictividad promocionando una nueva política que cuida la calidad de la producción, la transparencia informativa hacia el exterior, así como la formación continua de los empleados. "Para los especialistas en recursos humanos, los beneficios de la implantación de la comunicación interna son evidentes: desaparecen los rumores y las informaciones radio-macuto, favorece la identificación del personal con los objetivos de la empresa, aumenta la calidad y se reducen los costes" "(...) El rumor es el enemigo a batir, porque se considera que la frecuente falta de información dentro de la empresa tiene un coste, difícilmente medible pero real sobre la marcha de una compañía"⁷⁵.

⁷³ Ibid., p. 58.

⁷⁴ SCHILLER, Herbert, *Cultura S.A. La apropiación corporativa de la expresión pública*, Universidad de Guadalajara, México, 1993, p. 11.

⁷⁵ JURADO, Enrique, *Rumores que matan*, El País/Negocios, Domingo 24 de

Ahora bien, no obstante, ¿cómo se explica entonces que se produzcan rumores en el seno de las empresas, pese a la aplicación de las normas de comunicación corporativa al uso?. La pregunta pareciera, a la luz del discurso de la Calidad Total arriba reseñada, un tanto confusa. Si la comunicación favorece una nueva cultura laboral y los objetivos de la empresa se ven perjudicados por las disfunciones comunicacionales a nivel interno sólo cabría, desde este punto de vista, dos explicaciones alternativas: o bien la política de comunicación organizacional no ha sido suficientemente eficaz, o, por el contrario, los recursos humanos se resisten a asumir tales objetivos.

Parafraseando a Negri, nos encontramos en el punto sin retorno según el cual todo comportamiento vital es producto y, por consiguiente, toda singularidad, definida en el Unwelt de la explotación, lucha por la libertad de vivir. La transversalidad informativa que favorecen a nivel interno las redes de la empresa para comprender y controlar todo el proceso productivo en su conjunto entra de lleno en la trama contradictoria del ser como potencia, haciendo inviable el dominio de la comunicación y sus dinámicas transversales en el ámbito de lo social:

"Desde el punto de vista de los procesos de subjetivización, la alternativa se resuelve con celeridad: para vivir debemos comunicar, para comunicar debemos liberarnos del control de la comunicación. El tema revolucionario, que es el mismo que el de los procesos de subjetivización, es la toma de posición de la comunicación como ámbito creativo de la multitud de las singularidades; es, por consiguiente, la afirmación ontológica de la comunicación liberada. La comunicación se convierte en horizonte humano en la que es el contexto de un proceso de liberación"⁷⁶.

El dilema para el postfordismo está cifrado en el rompimiento que supone el modelo, en cuanto implica, paradójicamente, una marginación social participativa. La adecuación reformista del modelo Toyota pone en evidencia la irracionalidad de un sistema de producción basado en la división social del trabajo. Por ello, el reto para el capital es la creación entre la mano de obra de una nueva cultura laboral que

Abril de 1994, p.17.

⁷⁶ NEGRI, op. cit., p.22.

comprometa a los trabajadores con los objetivos de productividad que hoy imperan en el mercado. El recurso a las técnicas y tecnologías de la información forma parte, sin embargo, de una fricción elemental en el nuevo modelo de gestión, pues solicita de los trabajadores su adhesión al proyecto de empresa a través de la producción audiovisual, como un lenguaje propio de su tiempo de ocio, dirigiéndose a las profundas aspiraciones y deseos del individuo para imponerle, paradójicamente, el total abandono de dichas aspiraciones individualistas, en función del objetivo general y abstracto de la producción.

Luego el fracaso de la comunicación interna no es una consecuencia derivada de la incorrecta aplicación de los principios reiterados por los manuales al uso escritos por especialistas de recursos humanos. Más bien al contrario, tal disfunción está relacionada con el sistema y la concepción implícita del término -"recursos humanos"- que reduce la comunicación -cuya definición etimológica remite a una puesta en común- a mero proceso informativo de arriba a abajo -proporcionando una imagen más completa sobre la compañía y el proyecto corporativo que refuerza la deseada identificación con los objetivos antagónicos de la empresa- o de abajo a arriba, conociendo el óptimo de adaptación de los trabajadores por los ejecutivos de cara a fortalecer la productividad de dichos recursos humanos, en cuanto garantía de producción de plusvalía relativa, además de eliminar los rumores. En el fondo, domina por tanto el pensamiento cosificante del trabajador como resorte o apéndice dependiente del complejo sistémico que es la empresa.

La comunicación organizacional hereda del método de las "public relations" una perspectiva psicologista del proceso y sistema de las relaciones de producción. El objetivo último de las relaciones públicas en su primera aplicación era el desarrollo de una ingeniería humana (Comte) para la "fabricación de hombres" dispuestos a cumplir con los objetivos de la empresa. De hecho, la ingeniería humana, basándose en la cibernética de primera generación, se definía como una ciencia de las comunicaciones humanas, cuyo objetivo era la utilización

de métodos psicológicos y publicitarios que modelizaran la actitud y mentalidad cultural de la clase trabajadora. Así, "la sociología se psicologiza, y la human engineering se establece como una forma terapéutica, aunque en última instancia se trate simplemente de una mezcla de publicidad y demagogia"⁷⁷.

Si bien es cierto que no constituye parte del objeto del presente estudio, sería harto interesante analizar las conexiones existentes entre la moderna psicología industrial y la teoría de las organizaciones, que trazan caminos paralelos en la pedagogía y las relaciones laborales: el taller y la escuela. Ello en parte explicaría a nivel epistémico por qué, paradójicamente, estos planteamientos renovadores de la empresa toyotista limitan la participación, la organización descentralizada y los flujos de información y las decisiones a nivel transversal en el interior de la empresa, dentro de un marco linealmente uniforme. Explicaría por que razón, por ejemplo, la nueva gestión holista en la empresa "toyota" recurre a una terminología metafórica proveniente de la biología; por qué "la empresa y el mercado-mundo son tratados a través del prisma del organismo vivo"⁷⁸. Y por qué, de puertas adentro, la jerarquía empresarial heredada del capitalismo clásico es sustituida por la capilaridad monopolizadora de la función directiva, difundida a lo largo y ancho del cuerpo de la empresa, conceptualizada significativamente como si fuera una ameba.

Tal contradicción entre el fomento de una lógica participatoria -que no participativa- y la identificación del trabajador con el organismo corpóreo de la empresa (luego inane y por tanto automático, en cuanto automatizado) forma parte también de las contradicciones existentes entre las demandas del sector productivo y la dinámica de la enseñanza formal, que guía el desarrollo de la comunicación educativa, traducándose en una inconsistente aplicación conductista de las potencialidades

⁷⁷ VV.AA., *Imperialismo y medios masivos de comunicación*, Ediciones Quinto Sol, México, s/f, p.13.

⁷⁸ MATTELART, Armand, *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*, Fundesco, Madrid, 1992, p.243.

técnicas de las nuevas tecnologías de la información frente a la expresividad, como veremos, requerida al nuevo trabajador posindustrial en su creatividad dentro de los islotes de producción.

El viejo proyecto positivista del padre negado aunque está en el trasfondo sustancial del modelo fordista de producción, también fundamenta actualmente el paradigma japonés reduciendo la complejidad de lo humano a esquemas propios del organicismo. Ese fue el origen de las ciencias de la comunicación -Goebbels/Lippmann- y explica el hecho de que la flexibilidad laboral halle su contrapeso en la rigidez de la norma, y la educación integral sea contemporizada por la homogeneización individualista. Por eso el nuevo modelo productivo de organización horizontal y de participación de los trabajadores en la gestión de la empresa se reduce a la asunción automática de los valores, rituales y objetivos de la organización por influjo directo de la mercadotecnia y la comunicación corporativa; por eso la educación tecnologizada consiste en una educación reproductora, moderadamente reformista, de progreso en orden, según la lógica de una física social -tal y como la entendía Comte o como en su día describió Moles al hablar del nuevo muro de la comunicación- en la que la pedagogía tiene por objetivo aprender a medir para tomar medidas.

4. Educación, comunicación y trabajo.

El equilibrio precario de toda organización social es promesa de potencia. La organización no deja de ser centro de continuas perturbaciones tanto a nivel exógeno como a nivel interno. "Siempre puestos a prueba, contrariados, rebatidos, los procesos de integración escapan a los esquemas lineales. Se presentan más bajo la forma de una reestructuración permanente y global hecha de múltiples reestructuraciones parcelarias y provisionales cuyas tensiones actúan a la vez como frenos y estimulantes"⁷⁹.

⁷⁹ BERGER, René, *Arte y comunicación*, Gustavo Gili, Barcelona, 1976, p. 46.

Como muy bien comenta René Lourau:

"El vínculo social es roto sin cesar, la sociedad es amenazada de anarquía o de regresión a la dura solidaridad mecánica. No es casualidad que los primeros trabajos de los sociólogos, a fines del siglo XIX, se refieran a la criminalidad (con Tarde) o al suicidio (con Durkheim). También está claro que, cualquiera que sean sus orientaciones o sus afiliaciones, los sociólogos concuerdan en ver en la educación no sólo el lugar donde la socialización triunfa o fracasa, sino también el área donde el mismo sociólogo puede intervenir en tanto especialista en la ciencia de la educación"⁸⁰.

Así, la educación tiene sólo por objetivo estratégico fundamentalmente garantizar la reproducción social, la continuidad de ese vínculo social mecánico. La educación es antes que nada transmisión de información. Su institucionalidad garantiza el mantenimiento y reproducción de lo social en la medida en que toda cultura necesita de una forma u otra poder transmitir y acumular los saberes materiales acumulados históricamente para la supervivencia estable de la vida en sociedad. En toda sociedad, la educación es inseparable de la estructural social que la sustenta y consolida en función de las costumbres y valores hegemónicos. Lo interesante, por novedoso, es que esta función reproductora del orden instituido socialmente adquiere en el nuevo contexto de la globalización un papel relevante por su importancia decisiva para el mantenimiento del sistema dominante de producción. Hemos visto con Negri cómo en el nuevo contexto de acumulación económica la producción social sumerge los mundos de vida en las redes capilares de la explotación que estructura el poder instituido. Todo el universo de la vida está recorrido por la explotación capitalista. Pues es la vida misma, la reproducción básica de lo social el factor que garantiza la reproducción ampliada del capital.

En este sentido, la explosión de la oferta y la demanda educativas ha contribuido, desde la década de los cincuenta, a un crecimiento desmesurado de las políticas públicas y los programas institucionales en materia de educación permanente, cuya progresiva importancia e incremento exponencial en términos

⁸⁰ LOURAU, René, *El análisis institucional*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1988, p.113.

cuantitativos más bien obedece a una razón de carácter estructural, justificada por los requerimientos económicos propios de la producción y reproducción social. Heinz Dieterich, por ejemplo, analiza la actual guerra de mercados como un proceso de movilización constante de las fuerzas productivas que prioriza en la globalización los intereses económicos del gran capital en la determinación de las políticas económicas nacionales y los objetivos de investigación y desarrollo de las nuevas tecnologías y la formación y capacitación de la mano de obra.

Desde la década de los setenta, los arquitectos del sistema mundial consideran el campo educativo la punta de lanza del desarrollo de capital humano en el proceso de transnacionalización y comercialización de mercancías. Así, la educación, último espacio privilegiado de defensa y reproducción de la identidad cultural, iniciaba a finales de los sesenta una aventura de asimilación sin retorno al discurso de la cultura del espectáculo, merced a la utilización de los medios en la explotación productiva del saber-hacer como factor básico de acumulación de plusvalía relativa.

En el nuevo modelo de desarrollo educativo, el Banco Mundial exige en consecuencia una firme política de modernización de los sistemas educativos, al objeto de hacer coincidir los objetivos de los educadores con las necesidades de empresarios, políticos y otros grupos sociales que demandan una transformación institucional que convierta a la educación en un factor de crecimiento económico. La escuela de Milton Friedman, Gary Becker y T. W. Schultz se ha convertido así en dogma de fe entre las autoridades académicas, favoreciendo un desarrollismo educativo complementario del desarrollismo económico, independientemente de las fuentes reales del desempleo y la miseria en los países menos desarrollados. El binomio educación-productividad encubre de este modo la precariedad económica de las relaciones comerciales en la "global village" mediante el manto cautivador de una retórica mediática hueca y, en términos reales, contradictoria. La privatización de la

enseñanza corre así paralela a la universalización del juego de azar biológico, revelador de cómo la competitividad no busca sino el regreso del darwinismo social elitista; con la novedad de que "la construcción del homo oeconomicus -impulsado incansablemente por los propagandistas del sistema- se realiza en dos dimensiones de la realidad: en la vida socio-económica cotidiana y en la realidad virtual (virtual reality) del espacio cibernético (cyberspace)"⁸¹.

La simbiosis educación/empresa delinea una de las principales tendencias de futuro en la economía de la información hasta tal punto que las llamadas políticas de calidad total constituyen la base necesaria para la competitividad en el mercado, siendo condición indispensable la adopción y explotación de las nuevas tecnologías e incluso la inversión en políticas de investigación y desarrollo. Si la línea divisoria entre el sector público y las instituciones privadas hemos dicho que tiende a borrarse por la progresiva expansión de la lógica de mercado, academia y empresa obviamente tenderán a converger, de manera similar, en sus intereses. Durante muchos años ha sido evidente el dominio de la ideología de la empresa privada en el sistema educativo en general. "Sin embargo, los (actuales) arreglos institucionales (...) permiten a la corporación asumir una función educativa directa". Esto es, en palabras de Schiller, "el sector cultural-informativo ha sido literalmente entregado al mercado"⁸².

La idea de que sin una capacitación adecuada de la mano de obra el sistema productivo tiene pocas posibilidades de hacer frente a la competencia internacional ha encontrado así como correlato complementario los conceptos-panacea de calidad total y globalización. Es comúnmente aceptado entre investigadores y estudiosos de la economía y la educación, la estrecha y mutua dependencia entre el proceso nacional de producción y comercialización de mercancías y las políticas culturales de formación y cualificación educativa de la mano de obra. El mundo

⁸¹ DIETERICH, op. cit., p.145.

⁸² SCHILLER, op. cit., p.122.

del trabajo en la nueva economía integrada se estructura en torno a la capacitación de la mano de obra y su saber-hacer productivo. La inversión en el sistema general de educación es pues una variable determinante en el desarrollo económico. En los años ochenta, las principales instituciones económicas internacionales toman conciencia de la necesidad de impulso de la educación y el desarrollo de la infraestructura tecnológica como factores esenciales en la superación de la crisis del sistema capitalista. La civilización de la productividad termina por colonizar así un campo que ya anteriormente, en la década de los sesenta, se había resistido a su reglamentación según las fluctuaciones del mercado.

En la actualidad, valores asociados irremediablemente a la expansión internacional de la comunicación de masas y de las industrias culturales son la eficiencia, la competitividad, el crecimiento económico, la racionalización y la excelencia. La amplitud de las dimensiones en las que operan actualmente las empresas multimedia favorece además una economía de producción a gran escala, universalizando los programas y discursos de la educación en calidad de proveedores de bienes y servicios educativos. Los movimientos en el campo de la comunicación, las alianzas, concentraciones y absorción aceleradas de grupos editores, conglomerados multimedia y operadores de telecomunicaciones constituyen un capítulo más de la constante redimensionalización capitalista, que en el campo de la cultura afecta directamente a la educación, cada vez más desprovista del respaldo público a que tenían acostumbrada las políticas culturales de protección. Cabe recordar, a este respecto, con Hamelink las implicaciones de una concentración tal del mercado de la comunicación a nivel planetario:

"En la comunicación internacional, esto significa que los bienes y servicios de la comunicación son entregados de acuerdo a los intereses comerciales de los relativamente escasos propietarios de los medios de producción y distribución, todos ellos situados en los países más industrializados. Como su aporte refleja, la configuración clásica de los valores del sistema industrial empresarial han convertido el libre flujo de la aldea mundial en la invasión cultural de la aldea empresarial"⁸³.

⁸³ HAMELINK, La aldea..., op. cit., p.201.

Esto es, en resumidas cuentas, la sacramental propiedad privada de los medios de producción y de expresión cultural, incluida la educación en cuanto medio de acceso al saber y al conocimiento. La cultura y la educación han sido por el mismo motivo objetivo central de la expansión capitalista. La industrialización de un campo hasta hace poco ajeno a la lógica del valor de cambio como el de la cultura, y específicamente la educación, ha sido motivo permanente de un polémico debate teórico entre los intelectuales a lo largo de las últimas tres décadas. Hoy sin embargo ocupa además el centro de los procesos de estructuración y comprensión analítica del actual desarrollo social.

4.1. La utopía de la educación integral permanente como descualificación de la mano de obra.

Si la productividad descansa en la economía de la información, parece más que natural que el problema del conocimiento y la cualificación de la mano de obra sean asuntos esenciales en la estrategia empresarial.

Tradicionalmente, la educación ha jugado un papel central en los programas de modernización económica. La estrategia globalizadora del capital fundamenta hoy, sin embargo, la base de su reproductibilidad en la explotación intensiva de la calidad de la mano de obra. Por lo que la educación constituye algo más que un recurso neurálgico para el desarrollo nacional. En la economía-mundo, la acumulación de plusvalía relativa exige una mayor cualificación científica y profesional de la fuerza de trabajo como condición necesaria para la competitividad económica. Las empresas han comprendido tardíamente que el factor trabajo (know how, savoir faire) es el factor que garantiza la acumulación de plusvalías. Por ello, en la actualidad, una de las líneas estratégicas en la empresa es la optimización de los recursos humanos mediante la formación, el reciclaje y la educación permanente. Con la ventaja añadida de que hoy los nuevos medios ofrecen la posibilidad de una

organización de la enseñanza flexible que, fundamentalmente con recursos telemáticos, puede atender a la amplia masa dispersa de empleados, incluso en el propio puesto de trabajo.

La formación pasa así a ser una variable dependiente de la innovación tecnológica. Más que una tecnología, las empresas incorporan diversas tecnologías de la información en el desempeño de funciones convergentes dentro de la estrategia general de la organización económica. El problema es que en el plano microeconómico de la producción cuál sea su origen es lo de menos, lo importante es cómo aprovecharla para el desarrollo y objetivos de la competitividad, al margen de los costos y relaciones de dependencia industrial respecto a los fabricantes de nuevos medios de producción, y, por supuesto, invariablemente al margen también de los efectos sociales que conlleva tales aplicaciones.

El deslumbramiento tecnológico ha llegado a tales extremos que el factor progresivo de las fuerzas naturales ha sido remplazado por la potencialidad tecnológica. "El personaje de la historia tecnológica, el medio de comunicación, se concibe como el factor dinamizador de la sociedad y dispone de una libertad de movimientos genuina"⁸⁴. La tecnología es pues el centro de organización social en el que se configura el espacio neutro del apoliticismo posmodernista. El fin de la historia, como desarrollo lineal del perfeccionamiento tecnológico, concibe la comunicación como un elemento que "borra todo esquema de estratificación social y ofrece a los receptores la imagen de una sociedad acéfala sometida al mismo determinismo indiferenciado"⁸⁵. El reduccionismo tecnológico se convierte así en ideología y filosofía de la historia, al aislar el fenómeno de la comunicación humana de su contexto socioeconómico para considerarlo exclusivamente como un problema técnico. En nombre de la eficiencia, la expansión de las empresas transnacionales se relaciona con las soluciones tecnológicas para resolver los problemas de crecimiento y desarrollo económico, a través de la

⁸⁴ MATTELART, A., *Agresión desde el espacio*, Siglo XXI, México, 1980, p.169.

⁸⁵ Ibid., p.171.

inversión en políticas de formación e innovación científico-técnica.

Es así que la formación permanente se concibe como una exigencia de adaptación al cambio tecnológico, ya sea por la previsible utilización necesaria en la empresa de nuevas tecnologías complejas o por la necesidad de desarrollar la imaginación en los proyectos de equipo, intercambiando variablemente las funciones laborales (movilidad funcional) con vistas a favorecer posteriormente las sinergias productivas en el trabajo grupal. La aplicación de nuevas tecnologías entraña así grandes cambios en el modo de relación social y en la organización del trabajo, exigiendo a la mano de obra un grado de flexibilidad y adaptación rápida que desbordan los límites conocidos por la conducta humana. Mediante la utilización de las nuevas tecnologías, la formación y cualificación de la mano de obra se universaliza temporal y espacialmente. Divorciados tradicionalmente en el modo de producción capitalista, ocio y trabajo convergen hoy en el campo privilegiado de la industria cultural integrando tiempo y trabajo improductivo en la subsunción real de la reproducción capitalista. La economía política de la educación se convierte así en economía informativa, mejor dicho, se transforma en factor básico externo de acumulación de plusvalía relativa. De modo que el aparato educativo en conjunto se ve obligado a una reforma integral de su sistema de organización. Procesos, de hecho, de integración económica, como el Tratado de Libre Comercio, han producido expectativas de reforma general en la enseñanza, a partir de la mejora de la productividad y la aplicación tecnológica de los conocimientos a la industria. Se producen, por ejemplo, cambios en el modelo territorial de poder. Una de las estrategias de reorganización del sistema educativo suele ser, como veremos, la mayor descentralización de responsabilidades y recursos, para que las decisiones se puedan tomar más cerca de donde suceden las cosas. Aunque la razón pragmática de la descentralización educativa obedece más bien a la incapacidad del Estado para administrar socialmente las funciones reproductoras del sistema. En el caso mencionado del Tratado de Libre Comercio, los campos

de la educación y la cultura llegan a constituir por ello un objeto más del intercambio económico, regidos según la racionalidad de la acumulación⁸⁶.

Este proceso de desarrollo parece, por otra parte, imparable. Con la aplicación social de las nuevas tecnologías de la información, las fronteras entre ocio y trabajo tienden a desdibujarse. El neologismo anglosajón "edutainment" hace referencia justamente a esa contaminación de áreas sociales estanco, que ha provocado aceradas críticas por parte de algunos autores como el profesor norteamericano Neil Postman⁸⁷. La intensificación productiva del tiempo de trabajo ha venido, por consiguiente, acompañada paralelamente por una ampliación del tiempo de trabajo como adquisición de saberes productivos en el mercado de la educación. Los mundos de vida son colonizados por la ocupación del tiempo libre como reproducción de la condición valorizada de mercancía, a la que se obliga por los requerimientos de recualificación la mano de obra. La cualificación del trabajo, entendida como el conjunto de capacidades y conocimientos que el trabajador debe aplicar en las tareas que integran su empleo, tiende a devaluarse por la creciente división social del trabajo, en forma de reagrupamientos y rotación de funciones, y por la constante innovación tecnológica que provoca la obsolescencia del saber-hacer productivo. Chomsky explica, por ejemplo, cómo el gobierno Reagan impulsó la automatización industrial paralelamente a la liberalización del mercado de trabajo como un proceso diseñado "para desprofesionalizar a los trabajadores y subordinarlos al management, no por principios de mercado o la naturaleza de la tecnología, sino por razones de dominación y control"⁸⁸. Esto es, la fuerza de trabajo continua siendo para el capital una mercancía como cualquier otra, cuyo valor, como analiza Marx, se determina por la cantidad de trabajo exigida

⁸⁶ Cfr. GUEVARA, Gilberto, *Impacto educativo*, en VV.AA., *La educación y la cultura ante el Tratado de Libre Comercio*, Nueva Imagen, México, 1992.

⁸⁷ Cfr. POSTMAN, Neil, *Divertirse hasta morir*, Ediciones La Tempestad, Barcelona, 1992.

⁸⁸ CHOMSKY, Noam, *Democracia y mercados en el Nuevo Orden Mundial*, en CHOMSKY/DIETERICH, op. cit., p.33.

para su reproducción. De modo que en la economía global el trabajador, aunque ofrece una alta cualificación formal, ve desvalorizado en el mercado laboral sus conocimientos, disponiendo obligadamente sus servicios por bajos salarios.

La educación permanente adquiere así una doble acepción. Por un lado, se concibe como formación complementaria de la enseñanza escolar. Y por otra parte, designa una estrategia global que comporta la integración del sistema escolástico con otros ámbitos de aprendizaje. Al igual que la enseñanza formal, la educación permanente se rige, obviamente, por el criterio de eficacia. La dinámica de grupos es aquí espontánea hasta el punto en el que se logre el positivo perfeccionamiento profesional como adaptación a la estructura jerárquica. El perfeccionamiento tiene por objetivo una mayor integración en la organización:

"La significación de este tipo de perfeccionamiento se revela entonces con bastante claridad; es decir, favorecer una continua adaptación a las estructuras existentes, reforzar estas estructuras, permitirles una cierta permanencia. La adaptación así considerada es más exactamente un acoplamiento que permite al individuo (y al grupo) reducir sus tensiones, encontrando respuestas exactas en el ambiente social. El refuerzo de las estructuras, hecho de este modo, tiende a instaurar o mantener una cierta forma de burocracia"⁸⁹.

El utopismo de la telépolis y el trabajo telemático en el hogar participan de la misma voluntad disciplinadora que ya anticipan las transformaciones de la empresa y la educación en el presente. Ahora bien, en los países desarrollados la educación compensatoria ha sido desplazada progresivamente por la educación de adultos, siempre ligada al desarrollo local y a la participación comunitaria. Si la educación permanente nace vinculada al desplazamiento de la fuerza de trabajo por la lógica del capital monopólico, ello favoreció no obstante paradójicamente el surgimiento de la educación de adultos como una forma de lucha por la democratización educativa en la sociedad industrial, vinculado orgánicamente a las vicisitudes históricas del movimiento obrero. Como parte de la tendencia a

⁸⁹ HERBERT, E.L. y FERRY, G. *Pedagogía y psicología de los grupos*, Nova Terra, Barcelona, 1969, p.284.

la educación permanente integral, hoy la educación de adultos representa el intento más sistemático de concienciación de las colectividades, capacitándolas para que tomen partido en sus propios problemas y sepan intervenir en las decisiones que les conciernen. La IAP es instrumentada aquí como metodología privilegiada que favorece la problematización de las necesidades sociales a través de una actitud colectiva crítica. El profesor Quintana ha resumido en los siguientes puntos las características fundamentales de este modelo de educación:

1º) Como metodología participativa, rechaza el modelo vertical de transmisión, sustituyéndolo por una actitud horizontal de aprendizaje.

2º) El aprendizaje no consiste en una recepción pasiva de los contenidos culturales, sino en una apropiación activa del conocimiento.

3º) El educador de adultos asume el rol de dinamizador cultural en los procesos de aprendizaje del grupo.

4º) Luego es un modo de enseñanza-aprendizaje esencialmente social o comunitario.

5º) El contenido de la educación de adultos es pragmático y orientado a las necesidades de los educandos.

6º) El descubrimiento y formación vital de los adultos es una práctica de vida comunitaria.

7º) Pero más allá aún, ello implica el compromiso del adulto en la transformación de su realidad social.

8º) Por otra parte, los objetivos de este tipo de educación buscan generar en los educandos:

a) Autoconciencia de su realidad social.

- b) Capacidad para tomar decisiones.
- c) Compromiso con la transformación de su entorno vital.
- d) Autogestión como medio de participar activa y directamente en esa transformación.

9º) El horizonte final de estas dinámicas es garantizar la emancipación y calidad de vida de los actores sociales, mediante el desarrollo individual y comunitario⁹⁰.

No es el momento de extendernos más sobre este punto. Tiempo habrá, largo y tendido, para detallar las implicaciones metodológicas de este planteamiento educativo. Ahora interesa destacar de nuevo la naturaleza contradictoria, al igual que la globalización, del fenómeno de la educación permanente. Punto de confluencia de un nuevo aparato de dominación y control social, a la vez que esperanza para el ser como potencia en el ámbito neurálgico de la nueva ontología de la comunicación.

4.2. Comunicación educativa y nuevo organicismo.

La extensión tecnológica del conocimiento a la que en este período de transición asistimos viene caracterizada, entre otras variables, por dos rasgos básicos fundamentales: la inflación informativa y la rápida obsolescencia de los saberes disciplinarios.

La estructura dinámica de lo que algunos autores denominan la era tecnotrónica⁹¹ tiende, de manera acelerada y casi diríase

⁹⁰ QUINTANA, José María (Coord.), *Investigación participativa. Educación de adultos*, Narcea, Madrid, 1986, p.12.

⁹¹ Resulta cuando menos significativo el hecho de que el término acuñado para designar la revolución de las comunicaciones electrónicas tenga su origen en la teorización estadounidense fundamentada en la doctrina de la seguridad nacional. La diplomacia de la cañonera, remplazada por lógica uniformizadora de la aldea global, seguirá siendo en la obra de autores como Daniel Bell el elemento legitimador del papel de los medios en las nuevas relaciones de interdependencia en un sistema mundial desequilibrado y en constante desorden y desvertebración social.

que vertiginosa, a la convergencia de la tecnología conformando así las señas de identidad de los modernos medios de comunicación que fueron apareciendo a lo largo de los años ochenta para renovar o sustituir, según los casos, la función de los medios más convencionales. Algunos de estos rasgos definitorios de las nuevas condiciones impuestas por la lógica de la innovación en los procesos de transmisión y uso pedagógico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación aportan de cara a su aplicación didáctica en el aula, enriquecedoras potencialidades que, de manera sucinta, se pueden resumir en las siguientes características:

1. Presencia local. A diferencia de la orientación regional o nacional en la comprensión informativa de los viejos medios, las nuevas tecnologías favorecen un uso más enfocado de la cantidad de información disponible a través de su infraestructura técnica descentralizada, aunque esta presencia local a menudo se reduce a una actividad mercadotécnica o estrictamente económica, y no a una relación más bien comunicativa.

2. Estructura descentralizada. Las condiciones técnicas de los nuevos medios de transmisión y almacenamiento de información responden a un proceso dinámico de descentralización-concentración, al igual que sucede a nivel macrosocial, según las tendencias económicas, con las lógicas de descentralización-recentralización y relocalización productiva.

3. Información alfanumérica. El creciente dominio de los sistemas de bases de datos sobre el conjunto de operaciones de intercambio, investigación, desarrollo y producción informativa se impone paradójicamente junto a la urgente necesidad de una actualización permanente de esos fondos, haciendo que la información esté disponible y casi actualizada en tiempo real, con vistas a su rápida utilización.

4. Polivalencia en sus aplicaciones. Los nuevos medios, por otra parte, se han venido destacando desde la pasada década por

su amplia gama de posibilidades, su flexibilidad y adaptabilidad tecnológica. De modo que los medios han adoptado múltiples aplicaciones hasta llegar a la lenta pero creativa convergencia.

5. Interactividad. Paralelamente a la capacidad de flexibilidad, y a la estructura descentralizada, aunque en última instancia bajo un control central, los nuevos medios ofrecen un panorama muy distinto a los usuarios de la comunicación, posibilitando su rol activo en el acceso, selección y procesamiento de los datos susceptibles de uso público. El concepto de interactividad hace referencia a las nuevas oportunidades de diálogo hombre-máquina y a las comunicaciones horizontales, cruzadas y a nivel planetario, que se pueden establecer entre los destinatarios finales de información.

6. Inestabilidad. Los permanentes cambios acelerados, según la lógica de investigación e innovación tecnológica, exigen continuas adaptaciones a nivel de las estructuras organizativas, incidiendo en gran medida en la multiplicación de la masa y formatos técnicos de procesamiento de la información. Lo que, a su vez, incide en la configuración de lo que Castells llama la geometría variable de los flujos de poder, frente a la era mecánica de la previsión de las determinaciones, tanto a nivel físico (principio de indeterminación) como a nivel social⁹².

La experiencia demuestra que aquellos medios que se queden rezagados en la adquisición de las nuevas técnicas e instrumentos de comunicación social es probable que acaben sucumbiendo ante el empuje de las nuevas realidades tecnológicas emergentes. Del mismo modo que sucederá con el sistema educativo, si se empeña en permanecer impermeable a las transformaciones sociales y del saber, latentes en la sociedad, o si, por otra parte, adapta esta realidad innovadora agregando directamente las nuevas tecnologías de la información al margen

⁹² Cfr. CASTELLS, Manuel, *La ciudad informacional*, Alianza, Madrid, 1995.

de las consecuencias que exigen ya de forma directa una renovación de objetivos, metodologías y fundamentos didácticos.

La tendencia previsible, a medio plazo, es que la educación se organice de manera no formal, dadas las limitaciones y condicionamientos de adaptabilidad, adecuación y flexibilidad interna que impone progresivamente el sistema productivo. Tal y como señala el profesor Trilla, la educación ya no puede identificarse con la escolarización. La rigidez organizativa de la institución escolar no satisface las necesidades de nuevas demandas educativas derivadas del actual modo de organización del trabajo. De ahí que se justifiquen planteamientos más globales en la comprensión de las necesidades formativas de la comunidad. Rebasar los ámbitos formal y no formal de la enseñanza podría favorecer una extensión cualitativa del concepto educación (integral, permanente, etc...) y una mayor funcionalidad sociológica que flexibilice su adaptación necesaria a diferentes ámbitos no formales del entorno social.

Ahora bien, en este contexto laboral de cambios sociales permanentes, rotación en el empleo, flexibilidad laboral y polivalencia productiva, ¿qué tipo de educación debe implementarse en concreto para una satisfactoria oferta acorde con las demandas de la producción?, ¿cuál es el modelo de sujeto que debe formar el sistema educativo?, ¿es necesario, o no, un cambio de perspectiva en la organización de la enseñanza?.

Supuestamente, la cualificación que demanda el mercado de trabajo viene determinada por la necesaria habilidad práctica y una capacidad de razonamiento abstracto, que proporciona al trabajador el conocimiento suficiente para, desde una perspectiva global, introducir y adecuar cambios ante los constantes requerimientos de reorganización productiva. Una formación excesivamente especializada incapacita al educando para valorar y tomar decisiones en el proceso de producción siendo además absorbido su conocimiento especializado por el movimiento imparable de innovación del trabajo. Consiguientemente, desde el punto de vista económico, la

sociedad tardocapitalista requiere una fuerza de trabajo formada con niveles de alta cualificación y capacidad de adaptación a niveles de alta cualificación y capacidad de adaptación multifuncional. Podría pensarse, en este sentido, que los proyectos de transformación de la escuela corren paralelos al proyecto de transformación del modo de trabajo. Sin embargo, lejos de ser una formación polivalente que capacita al educando para la adaptación constante al cambio tecnológico, proporcionándole así destrezas y habilidades suficientes en el desarrollo de capacidades intelectuales teórico-prácticas adecuadas para el trabajo en grupo, la educación vive inmersa en el fetichismo de la técnica y la práctica docente monológica, heredera de una política cultural ilustrada que piensa en términos de transmisión del saber como producto más que de manera procesal.

Kaplún ha descrito exactamente la magnitud e incongruencia de semejante desfase de la siguiente manera:

"El concepto de calificación emerge como un nexo clave entre educación y trabajo y entre educación y demandas sociales. La educación se ve desafiada a ofrecer una formación polivalente y flexible de la cual el desarrollo de la capacidad del educando para comunicarse se presenta como un requisito previo insoslayable (...) En lugar de persistir en la acumulación de informaciones, la educación ha de formar para buscar, procesar e interpretar la información, formar así mismo para el trabajo en equipo: hacer adquirir no tanto contenidos y aptitudes como la experiencia de la colaboración y del trabajo en grupos con vistas a un fin común: preparar para el manejo de lenguajes abstractos y de símbolos; para expresarse y comunicarse"

Ahora bien:

"Mientras la educación de matriz individuada entiende por modernizarse el traslado a la enseñanza de los métodos industriales de troquel taylorista y la lógica de producción en cadena, la industria de bienes tangibles en la que ella se inspiró estaría descartando esos mismos métodos por antieconómicos e ineficientes y reclamando otros nuevos basados en los principios de participación y comunicación que la matriz desechó y relegó al olvido"⁹³.

Hasta hoy, la problemática del aprendizaje, al apelar al cientificismo y la objetividad que supuestamente legitima la

⁹³ KAPLÚN, Mario, *Del educando oyente al educando hablante. Perspectivas de la Comunicación Educativa en tiempos de eclipse*, Diálogos de la Comunicación, número 37, FELAFACS, Lima, 1993, p.19.

fundamentación del conocimiento en la pedagogía, formula leyes generales de comportamiento a partir de técnicas experimentales de observación, reduciendo la comprensión psicosociológica del conocimiento a una relación causalista de estímulos y respuestas. A partir de ella se articulan didácticamente objetivos prácticos de eficacia, destreza, competencia comunicativa y control sobre la adquisición del conocimiento, tal y como demuestra de manera ilustrativa el estudio de la lógica de sistemas, al comprender el desarrollo cognitivo según el proceso sistémico de procesamiento de información (inputs-outputs).

La teoría conductista de la educación explicaría así el funcionamiento cognitivo metamorfoseando al espacio social en laboratorio. La educación, desde esta perspectiva, viene siendo una tecnología del comportamiento deseable y planificado. Así, la comunicación interna en la empresa no instrumenta otra cosa sino una ingeniería del comportamiento deseable para que el trabajador se identifique con los objetivos y la imagen corporativa, con el fin de cumplir mejor las metas de productividad industrial. La mercadotecnia y las técnicas de comunicación organizacional y/o comunicación interna buscan en la empresa postfordista la adhesión creativa del trabajador, del mismo modo que la propaganda nazi buscaba la identificación de la masa con el líder o del mismo modo también que el conductismo norteamericano estudiaba la tecnología del comportamiento de los ciudadanos estadounidenses para modelar su peligrosidad como masa o inculcarle nuevos hábitos de consumo en el establecimiento de la nueva sociedad de la abundancia⁹⁴. Ambos planteamientos coinciden en lo sustancial en un mismo modelo de

⁹⁴ A lo largo del texto, el lector habrá podido rastrear el hilo rojo que vincula planteamientos teóricos tan alejados y distantes como el organicismo europeo (Spencer) instrumentado por Goebbels, con los intereses de la investigación administrativa de la Mass Communication Research en Estados Unidos, obsesionada con regular de manera controlada el comportamiento de las "clases peligrosas", tal y como definiera en su día a las masas el propio Gustave LeBon. En este sentido, algunos autores como Mattelart han dedicado sus últimos trabajos a estudiar la genealogía de la comunicación y del pensamiento occidental para comprender el sentido de nuevas promesas como la interactividad o las autopistas de la información difundidas por un discurso renovado típico del iluminismo científicista burgués.

organización social sustentado en la concepción mecanicista de lo humano.

El actual tecnocratismo dominante en los discursos de la economía, la política, la psicología, lo social y en algunos teóricos de las ciencias de la educación, no es exclusivo del caduco sueño comtiano que perfilara idealmente una nueva física social; constituyen también un referente de la nueva enseñanza tecnológica, puede ser comparado por tanto mediante un análisis genealógico con el plan, hasta ahora aplazado, de unificación de las ciencias en el proceso de racionalización de la naturaleza y de naturalización de lo específicamente social y humano. La objetivación del hombre y su medio cultural como objeto de la ciencia en las obras, entre otros, de Lorenz y Skinner tiene como consecuencia su reducción a una máquina bioquímica. Se trata de una forma burda de trazar la frontera de legitimación entre los especialistas que trazan con tiralíneas las leyes objetivas de la determinación y la gran masa de la humanidad sometida a la poderosa mirada de los técnicos positivistas, situados en la cúspide de la república platónica (de nuevo el muro de la comunicación, según Moles) como administradores del saber-poder que criticara Foucault:

"Por intermedio de la teoría general de sistemas, convalidada así por la biología, el modelo de gestión de la firma industrial se transforma en un modelo de gestión de Estado. Este modelo acarrea prácticas centralizadoras en su espíritu (gestión de la economía, pero también de la administración pública, del hospital, de la escuela...) (...) La función de la biología en las relaciones entre campos científicos explica su lugar en el seno del cientificismo, y mediante ello la articulación que asegura entre cientificismo y tecnocracia (...) La concepción del mundo que la biología moderna toma de Darwin posee la triple cualidad de ser liberal (competidora), progresista y naturalista. A este título permite naturalizar el liberalismo político y económico y asegurar el progresismo en la sociedad liberal"⁹⁵.

Básicamente, el conductismo opera por reducción de la realidad social a lo natural:

"Las costumbres o prácticas culturales son asimiladas a rasgos anatómicos poseídos y transmitidos por los miembros (de la especie, de la cultura). Es reduciendo la sociedad a la cultura, la cultura a la

⁹⁵ ACHARD, Pierre et al., *Discurso biológico y orden social*, Nueva Imagen, México, 1980, p.336.

especie -una cultura responde a una especie- y recurriendo al principio de evolución, que excluye relaciones sociales, para abrir caminos a la planificación nacional e incluso mundial"⁹⁶.

Semejante planteamiento redundante en procedimientos de educación tecnológica de tipo cuantitativista, declarativo y procedimental. Puesto que el aprendizaje se entiende tecnocráticamente como un proceso de adquisición de los conocimientos vía refuerzo de los estímulos. Es decir, unidireccionalmente, de manera planificada, por objetivos y en forma sistemática.

Ahora bien, ¿qué sentido tiene hablar hoy de conductismo en la educación integral que propone el paradigma Toyota?, ¿en verdad está justificado aplicar estos principios de análisis a la didáctica de la nueva escuela tecnologizada en el que la comunicación educativa sería la encargada de formar las nuevas generaciones del trabajador postfordista?, ¿o, por el contrario, la crítica a tal cultura científicista carece de todo fundamento a la hora de estudiar la nueva educación tecnológica?. ¿Sería ésta tan sólo una pesadilla agorera sobre el benefactor sueño neoliberal de la empresa-mundo, de la empresa toyotista, de la empresa comunicante y el trabajador comunicador?. En definitiva, ¿de qué hablamos en educación cuando fundamentamos nuevos modelos prospectivos de enseñanza basados en la ciencia y la tecnología?, ¿qué papel juega en términos epistemológicos las nuevas tecnologías de la información en la enseñanza y el aprendizaje productivos?.

Ya hemos visto con Kaplún que en el campo de la comunicación educativa existe una contradicción elemental entre modelos tecnocráticos de enseñanza y los requerimientos propios de la nueva producción tardocapitalista. Ahora bien, conviene explicar el porqué de esta contradicción, profundizando el sentido del nuevo conductismo toyotista desde el punto de vista de la psicología cognitiva y la teoría del aprendizaje en su desarrollo de las últimas décadas aplicado, por ejemplo, a la

⁹⁶ NÈVE, Patricia, *Aprendizaje y tecnología del comportamiento*: B. F. Skinner, en ACHARD, op. cit., p.223.

alfabetización informática⁹⁷, para ver después la conveniencia de una perspectiva histórico-cultural de carácter constructivista, o situacionista, tal y como defenderemos en la tesis, a la hora de instrumentar una metodología didáctica que favorezca las potencialidades pedagógicas en el uso productivo y cultural de las nuevas tecnologías de la información.

Frente al punto de vista conductista en educación, los procesos de autorregulación mental han sido estudiados por diversos autores centrando el problema de la nueva enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva humanística y fenomenológica, a partir de un contexto como el actual en el que el modelo educativo deja de centrarse en el polo de la enseñanza (maestro-libro) en favor del aprendizaje (alumno) autodirigido⁹⁸. Es decir, de una concepción del alumno fundamentalmente reactivo, hoy se tiende a defender una concepción de la educación a partir de estrategias motivacionales y metacognitivas, que favorezcan el autoaprendizaje fomentando el rol activo de los educandos. Aunque la comunicación educativa se sitúa en este nuevo contexto en una posición que Kaplún califica de eclipse.

El recurso a las nuevas tecnologías en las políticas de capacitación y educación permanente dentro de los programas de gestión de los recursos humanos de la empresa tardocapitalista prioriza la comunicación educativa, de manera complementaria, como soporte teórico indirecto para la instrucción. Como en el conjunto de las ciencias sociales, la comunicación educativa adquiere consistencia en su manifestación como instrumento, que tiende a nivel estructural, a un refinamiento y modelización de las formas de control del cuerpo social, para su adaptación a las nuevas formas productivas. La mayoría de las experiencias de difusión tecnológica de la comunicación educativa se acompaña, de hecho, "con la investigación de una reducción de los costes

⁹⁷ Véase el epígrafe del primer capítulo dedicado en detalle a este tema.

⁹⁸ Este cambio de perspectiva comienza a ser objeto de análisis y aceptación generalizada en la década de los setenta con la publicación del Informe Faure ("Aprender a ser", Alianza Universidad, Madrid, 1972) que ya antes hemos citado.

de formación, con el evidente objetivo de reducir los costes variables relacionados con las funciones de encuadramiento pedagógico y de tutoría"⁹⁹.

La centralidad de la comunicación educativa consiste en que el saber (know how/savoir faire) está directamente implicado en la calidad del desarrollo. Los sistemas de conocimiento, la generación del conocimiento, su trasfondo y adquisición, ya no son problemas conceptuales de exclusiva propiedad académica, como ha ocurrido tradicionalmente hasta ahora, sino más bien un asunto de trascendencia social, tanto política como económicamente. Por ello decimos que la consideración del papel determinante de la comunicación educativa debe favorecer una aplicación metodológica de la misma que impulse la lucha y conquista de una nueva concepción del ejercicio de la ciudadanía, no sólo en el plano social, sino también, y sobre todo, en el ámbito de la organización y estructura de la producción económica, se justifica en relación al uso de las técnicas de comunicación para la gestión, organización y formación de la mano de obra, que reemplaza progresivamente el modelo de organización científica del trabajo.

5. De lo global a lo local.

El estudio de las relaciones entre lo global y lo local ha sido campo propicio para el diseño de diversas utopías comunicacionales, cuyo común denominador es el imaginario social de un orden linealmente estructurado. La transnacionalización de la empresa-red ha favorecido la interpretación del orden mundial como el surgimiento de "un aparato informativo-cultural dominado por las corporaciones, omnicomprensivo, destinado a ocupar un creciente número de espacios nacionales dondequiera que opera"¹⁰⁰. El control sobre la industria cultural de las empresas financieras se ha visto acrecentada por la progresiva

⁹⁹ MIÈGE, op. cit., p.83.

¹⁰⁰ SCHILLER, H.I., *Cultura S.A. La apropiación corporativa de la expresión pública*, Universidad de Guadalajara, México, 1993, p.11.

convergencia de la banca y el sector de la información, bajo control oligopólico de los intereses de un reducido grupo de grandes bancos transnacionales y de grandes empresas multimedia dedicadas al procesamiento de información. Es así que las fronteras nacionales y los límites contemporáneos tradicionales de la expresión pública son definidos, en sus términos, por el poder corporativo privado. Es por eso que diversos autores como Hamelink critica la tendencia a la "macdonaldización", en cuanto representa una real amenaza a las culturas locales:

"La agresiva y permanente comercialización, los flujos de información controlados, que no confrontan a la gente con los efectos a largo plazo de un estilo de vida ecológicamente perjudicial, la ventaja competitiva contra los proveedores locales de cultura, la obstrucción de la iniciativa local, todo converge en una reducción del ámbito local cultural"¹⁰¹.

El discurso de los medios impone una especie de fatalismo histórico a las comunidades locales en su reiterada afirmación sobre la inevitabilidad histórica del modelo transnacional de consumo y desarrollo. "Así, el sistema de comunicación cumple su función principal: la de penetrar culturalmente al ser humano para condicionarlo de modo que acepte los valores políticos, económicos y culturales de la estructura transnacional de poder"¹⁰². Hemos visto cómo el dominio financiero junto con el monopolio de la tecnología y la industria del marketing otorga a las empresas transnacionales el control absoluto de la comunicación internacional. La globalización representaría pues, en este sentido, una única e inquebrantable unidad económica. Por lo que, si el mundo es un mercado, la optimización global de los recursos debe primar sobre la independencia de las economías locales.

Así, por ejemplo, la metáfora de McLuhan sobre el neocapitalismo informativo como el advenimiento de la aldea global, "implica un concepto de aldea perteneciente a una cultura orgánica, sistemática, homogénea y homeostática (...)

¹⁰¹ HAMELINK, Cees, *La globalización y la cultura del silencio*, Comunicación y Sociedad, número 13, Universidad de Guadalajara, México, 1991, p. 65.

¹⁰² SOMAVIA, Juan en VV.AA., *La información en el nuevo orden internacional*, ILET, México, 1977, p. 33.

Cuando, en realidad, no hay una transnacionalización sino muchas y variadas (...) De ahí que junto a los procesos de globalización y mundialización se den también procesos de fuerte localización territorial y simbólica, de coloquialización y hasta de babelización, de avances en la heterogeneidad o fragmentación cultural"¹⁰³. La globalización significa a la vez, y paradójicamente, una renacionalización, la afirmación de lo local y la transnacionalización, regional y mundial. Frente al aparato tecnocrático de redes globales de telecomunicación, hay otras comunicaciones horizontales que ponen en contacto directo diversas e irreductibles experiencias de realidades convivenciales descentralizadas. Visto el despliegue hegemónico de la comunicación transnacional, la estructura dominante de poder ha proporcionado, no obstante, modelos descentralizados de cultura e información. Es decir, modelos unívocos de organización del poder se instalan con formas locales.

Si el desarrollo de la ciencia y las técnicas de manejo de la información se han convertido en uno de los principales estabilizadores o desquiciadores de la organización social y la vida de personas y naciones, el nuevo orden que instaura una sola voz frente a mundos múltiples no se concibe ni justifica en modo alguno. La globalización, al contrario, exige, entre otras muchas cosas, la posibilidad de empleo de los nuevos poderes de la información en forma globalmente constructiva, según principios integrales de desarrollo, que favorezcan la autonomía y participación local, desde el punto de vista de la cultura y la educación. Obviamente, la apuesta por el desarrollo local, en el presente trabajo, lleva aparejada el rechazo de aquellas tesis que interpretan el fenómeno de la transnacionalización de manera uniforme. El reconocimiento de las potencialidades político-económicas del espacio local presupone la negación de un proceso de mundialización homogénea sin resquicios para la acción pública en y desde las redes de comunicación locales, capaces de revertir el sentido y las imágenes simbolizadas a nivel internacional por el New Order que analiza Aníbal Ford.

¹⁰³ FORD, Aníbal, *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1994, p.42.

Ello no significa negar en absoluto la dependencia global de los espacios locales respecto a los intereses del orden internacional. Así, por ejemplo, la globalización de la economía, desde sus inicios, ha provocado traumáticas operaciones de relocalización de actividades productivas en todo el mundo. La otra cara de la globalización económica es justamente el fenómeno de la relocalización. En efecto, la flexibilidad de las nuevas tecnologías de la información permite modificar más fácilmente la ubicación del capital y la fuerza de trabajo. La facilidad con que la información y el capital circulan mundialmente, debido en gran medida a las nuevas tecnologías de la información, está cambiando de hecho la división internacional del trabajo al reubicar la producción más allá de las fronteras y legislaciones nacionales. Ligado a la concentración del poder económico por las empresas transnacionales, una nueva tendencia de la economía internacional es la constante y variable relocalización de las plantas productivas. Las estrategias de General Motors o Gillette son a este respecto ilustrativas de los movimientos estratégicos de relocalización, expoliación y liberalización mercantilista del proyecto globalizador, planificado por las propias transnacionales a nivel local. Así, el lenguaje o metáfora más recurrente en las empresas transnacionales cuando sus directivos se refieren a la lucha por la dominación de los mercados de alta tecnología es el lenguaje bélico de la guerra.

Quizás por ello mismo sea tan usual que la reflexión sobre la cultura entre lo global y lo local dicotomice, con frecuencia, la dialéctica macro-micro en la medida que desconoce que lo local es también un fenómeno global, y viceversa. Por local se comprende general e inconscientemente aquello que se halla constreñido a las características físicas de un área o territorio, mientras que una definición más exacta sería probablemente la de serie de actitudes comunicativas y culturales de las personas que viven en un entorno determinado, pequeño y abarcable, que son los que acaban configurando a escala reducida la fijación del rumbo político final de nuestras sociedades. Hablamos pues de los artífices primeros de un

colectivo democrático. El actual proceso de transformaciones sociales en el ámbito de la comunicación y la cultura debe ser considerado, de hecho, un complejo y contradictorio proceso de desterritorialización simbólica cuyos cambios afectan incluso a la organización de los componentes básicos de toda organización proxémica:

"Por una parte, la globalización ha generado fenómenos de difícil anclaje territorial: la transnacionalización de la economía, los movimientos migratorios y los procesos de integración política y económica, por ejemplo, plantean problemas en la construcción de categorías bipolares como interno/externo, nacional/internacional. Y, por otra parte, si atendemos a la organización de la realidad que hoy propone una buena parte de los medios de comunicación a través de sus secciones, tendríamos que concluir que el único ámbito ligado al territorio (local, nacional, regional o internacional) es la política, mientras que la cultura (se organiza y abstrae universalmente) según los gustos de un público globalizado"¹⁰⁴.

Como el fenómeno reciente de la globalización, lo local debe ser evaluado en sus justos términos, comprendiendo la dialéctica compleja en que se inserta la función de la cultura y los medios de comunicación respecto a las representaciones sociales y los modelos de desarrollo.

5.1. El retorno a lo local.

La nueva reorientación estratégica del subsistema comunicativo, abanderado por las megaempresas multimedia, se produce en un medio social inestable, acosado permanentemente por cambios revolucionarios y mutaciones de alcance global.

Desde hace años, en la base de estas nuevas transformaciones, la cuestión descentralizadora ocupa un lugar privilegiado. Ya en el Documento del Consejo de Europa para la cooperación cultural ("Le role de l' Etat vis-à-vis des industries culturelles"), de 1978, la Comunidad proponía, por ejemplo, "una mejor integración de los productos de las

¹⁰⁴ GUADERRAMA, Maritza, *Las noticias sobre América Latina en España: deriva de dos continentes en tiempos de globalidad*, Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, México, 1995, p.7.

industrias culturales en la actividad de los servicios locales (bibliotecas, cines, librerías, etc...) " ante el hecho imparable de la mundialización de la economía.

Un proceso tal ha provocado la crisis del Estado-nación, implicando a nuevos agentes y organismos internacionales de diferentes dimensiones:

"El poder escapa a los gobiernos nacionales en tres direcciones: hacia las colectividades locales que quieren actuar más por su cuenta, hacia las empresas no gubernamentales que pueden emprender una acción más rápida y más flexible que los poderes públicos y hacia los organismos internacionales que deben intentar administrar, de alguna manera, las nuevas técnicas que trascienden las jurisdicciones nacionales" ¹⁰⁵.

La función y el poder ejecutivo ya no es, por lo tanto, monopolio de gobiernos y organismos intergubernamentales, puesto que su eficiencia está actualmente en función de la capacidad de los dirigentes para incluir en su proceso de toma de decisión a los nuevos actores. La insuficiencia de los gobiernos nacionales y de los organismos intergubernamentales se resume de hecho en tres carencias básicas:

- Los gobiernos otorgan prioridad a soluciones políticamente útiles a corto plazo y desdénan sistemáticamente la perspectiva a largo plazo. Luego, como consecuencia de tales legados de abandono, los problemas tienden a complicarse al caer en un ritmo de "gobierno de crisis".

- Los gobiernos se organizan principalmente en forma de ministerios sectoriales tratando síntomas considerados aisladamente, por lo que siempre proponen soluciones estáticas.

- Los gobiernos centrales responden a los modernos desafíos intentando aumentar su control sobre otros agentes, generando así efectos negativos aleatorios, al tiempo que se generan también demandas de descentralización.

¹⁰⁵ MATTELART, Armand y PIEMME, Jean-Marie, *La televisión alternativa*, Anagrama, Barcelona, 1981, p.33.

Habermas ha analizado magistralmente los contornos de la crisis de legitimación del Estado en el capitalismo tardío. Uno de los problemas justamente es el centralismo y la crisis de participación ciudadana. La creciente disociación entre gestión pública y demandas sociales ante el proceso de distanciamiento cada vez mayor entre el ciudadano y la administración pública ha generado lo que se denomina "falta de credibilidad" en los aparatos del Estado. Ahora bien, paradójicamente, la actual revolución social en curso que vive el planeta exige para la resolución de conflictos un foro mundial abierto, y, "en el otro extremo, los asuntos locales exigen la asamblea municipal o comunitaria, en lugar de la interpretación de edictos emanados de un gobierno central y aparentemente indiferente"¹⁰⁶.

En las sociedades fundamentalmente urbanas, buena parte de los problemas comunes de la vida cotidiana tienen, en efecto, su traducción en el plano local comunitario. Junto con el ámbito laboral, este es un lugar privilegiado para la articulación de nuevos poderes facilitando la articulación asociativa de las gentes y la extensión del sector público voluntario con vistas al renacimiento de los vínculos sociales entre las personas frente a la tendencia a la in-comunicación. La consideración máxima de la esfera local y su potenciación ofrecen las verdaderas y renovadas oportunidades para la auténtica democratización social, y propician un ámbito dinámico y enriquecedor para una sociedad que avanza hacia un proyecto de integración planetaria. Si el proceso de desarrollo del capitalismo se vincula directamente con el proceso de centralización política (Estado) y de unificación cultural (nación), la nueva era de creciente globalización económica vendría caracterizada justamente por la defensa de la autonomía política local y regional, y por la afirmación de las identidades comunitarias frente al impulso uniformizador al que abocan las industrias culturales de la comunicación y la cultura. Una de las muchas dimensiones que representa la emergente sociedad de la información es el resurgimiento y

¹⁰⁶ KING, Alexander King y SCHNEIDER, Bertrand, *La primera revolución mundial. Informe del consejo al Club de Roma*, Plaza y Janés, Barcelona, 1991, p.185.

autoafirmación del espacio local, que pasa a un primer plano en las estrategias de desarrollo. La pérdida de poder integrador de los proyectos nacionales ha favorecido la positiva revalorización de los espacios locales e incluso también, a modo de efecto perverso, la atomización de la propia organización social, por la ausencia de espacios públicos de intermediación entre el territorio inmediato y el horizonte transnacional. En el caso de España, la dispersión legislativa y las carencias financieras que inciden en la falta de planificación y la consiguiente descoordinación territorial han hecho inviable un desarrollo local adecuado, mediante la participación de usuarios y organizaciones sociales. En los últimos años, no obstante, se ha observado una tendencia a la municipalización.

Ahora bien, en el nuevo contexto de la aldea global y el mercado-mundo qué sentido tiene seguir hablando de lo local. ¿Es importante el papel económico que desempeña este espacio?, ¿si es así, a qué lógica responde su organización territorial?. Parece evidente que un espacio tan inmediato y complejo para la microsociología demanda en respuesta a estas preguntas un análisis institucional de las redes de comunicación y de poder establecidas en su espacio, capaz de ofrecer, como ha comentado Rodríguez Villasante, una visión más realista de la topología estudiada.

Justamente, Mattelart y Piemme advertían a principios de los ochenta, al hilo del debate sobre la televisión alternativa, cómo este nuevo interés del Estado por la descentralización y las funciones de la cultura y la comunicación en las nuevas sociedades responden a una lógica de dominio del gran capital:

"En el momento en que la esfera del capital se globaliza, las burguesías piensan en "mundial" e incitan a la pequeña burguesía a pensar en lo "local". Cuando lo local es situado en primer término para rechazar un apoderamiento de lo "mundial" o de lo "internacional", nos vemos obligados a salir como fiadores de un movimiento de rebajamiento del sentido y de las capacidades de actuar sobre situaciones concretas. Lo local puede parecer significar un retorno a lo concreto, en el instante en que el reencuentro con lo concreto nos aleja definitivamente de las posibilidades de entender la realidad más vasta en la que lo concreto adquiere su sentido. Lo local

sólo tiene auténtico interés allí donde permite, más que una utilización tradicional de los medios de comunicación, entiendan mejor, a través de la proximidad, la dialéctica entre lo abstracto y lo concreto, entre lo personal y lo universal, entre lo individual y lo colectivo"¹⁰⁷.

Es justamente desde esta perspectiva como podemos comprender el hecho de que este impulso de relocalización, surgido al calor de las comunicaciones internacionales, se haya experimentado en un doble movimiento de desterritorialización y re-territorialización, introduciendo -como indica Mattelart- nuevos procesos de mediación entre lo singular y lo universal y entre lo local, lo nacional y lo regional-transnacional.

La mixtificación de lo local, sublimado como espacio de socialización en libertad y participación democrática, se ve negada por la incorporación de las economías locales al proceso de internacionalización a escala planetaria de la producción y del mercado. La economía-mundo transformada en flujo de redes y circulación de información sensible (financiera) obliga al ámbito de lo local a una cierta y variable especialización territorial del trabajo. Lo novedoso es que, como señalan Mattelart y Schmucler, "el poder transnacional multiplica sus rostros y, en consecuencia, tiende a desdibujar su verdadera fisonomía"¹⁰⁸: la expansión del mercado mundial bajo el control de un limitado número de países y de, sobre todo, grupos de poder económico, que determinan el desarrollo local, limitando la autodeterminación de pueblos y pequeñas comunidades, según la nueva lógica de la división internacional del trabajo. La crisis permanente del capitalismo necesita la fuerza vivificadora de lo local. Así, "la localización del discurso es directamente proporcional a la deslocalización"¹⁰⁹. Todas las estrategias del capital transnacional se basan, como hemos referido, en la descentralización como un vehículo de seguridad que asegura la solidez del sistema, un microlaboratorio que estimula el acceso a la creatividad de las singularidades para ser productivamente

¹⁰⁷ MATTELART/PIEMME, op. cit., p.117.

¹⁰⁸ MATTELART, Armand Mattelart y SCHMUELER, Héctor, *América Latina en la encrucijada telemática*, Paidós, Barcelona, 1983, p.17.

¹⁰⁹ MATTELART, A. *Los medios de comunicación en tiempos de crisis*, Siglo XXI, México, 1981, p.106.

aprovechadas con fines reproductores. La lógica que domina las nuevas transformaciones económicas es la de una creciente infiltración de las infraestructuras técnico-organizativas sobre el territorio, favoreciendo la explotación productiva de manera descentralizada. Es así que la homogeneización del mercado depende de un modelo de desarrollo fragmentario, configurado en fronteras regionales y locales, como espacios indispensables para la universalización de productos y servicios.

Ahora bien, la subsunción y explotación económica del ámbito de lo local no significa en absoluto, como hemos mencionado antes, la nula autonomía de su desarrollo. Es decir, el control global de lo local se intenta como algo necesario e imposible a la vez. "En cada grupo local como en cada persona hay unas relaciones en redes que nos conectan cotidianamente hacia realidades muy complejas. Algunos de estos aspectos son lo que reflejan las "uni-formaciones" globales y qué duda cabe que se apoyan en ese tipo de realidades, y provocan nuestros comentarios y estimulan algunas de nuestras necesidades, pero hay otros muchos aspectos que quedan olvidados o incluso reprimidos"¹¹⁰.

La relación dialéctica existente entre lo global y lo local es ya lo suficientemente reveladora como para no omitir la relativa independencia de la segunda respecto de la primera, lo cual desmiente el hecho de que la comunicación global promueva y desarrolle la descentralización con fines exclusivamente monopólicos, pues ella misma no es omnipotente y necesita de las redes locales para mantener la eficacia uniformizadora de sus discursos. Un sistema económico como éste se basa, necesariamente, en el monopolio local como clave para garantizar la acumulación de ganancias. El espacio local se configura entonces como un ámbito privilegiado de crecimiento y expansión del capitalismo.

¹¹⁰ RODRÍGUEZ VILLASANTE, Tomás, *Las democracias participativas. De la participación ciudadana a las alternativas de la sociedad*, HOAC, Madrid, 1995, p.93.

Es decir, en resumen, "lo global no es necesariamente represivo, ni lo local necesariamente liberador"¹¹¹. Los procesos entre uno y otro espacio basculan la mayoría de las veces entre las turbulencias y la fluctuación.

5.2. El problema de la descentralización.

En la presente década, la agudización de la crisis política y los cambios sociales generados por la globalización han impulsado aún más si cabe los argumentos en favor de una mayor descentralización administrativa. Lo local, ciudad o municipio, se constituye en la instancia administrativa más idónea para dar respuesta a las demandas sociales de los grupos ciudadanos. El espacio local garantiza un uso más racional de los recursos, adaptados a las necesidades comunicativas. La mayor proximidad con los usuarios y actores sociales y el conocimiento mutuo que se deriva de esta relación de cercanía favorece múltiples y fructíferas sinergias a todos los niveles de la comunidad.

Ahora bien, aceptar acríticamente por buena cualquier política descentralizadora trae consigo algunas de las consecuencias que han evidenciado el sentido habitual de esta estrategia de los poderes constituidos. Bien para lograr en el ámbito de la empresa cotas de productividad más elevadas o para conseguir espacios de legitimidad política a través de nuevas divisiones territoriales, la descentralización ha sido aplicada la mayoría de las veces dentro del paradigma de control.

El problema de las políticas de planificación descentralizada reviste en principio más dificultades de las aparentes. Desde la década de los sesenta y setenta, el problema de la reorganización territorial del Estado ha ocupado el interés de la ciencia política. Actualiza cuestiones como los habituales del desequilibrio y desigualdad territorial; las diferentes opciones de descentralización; la autonomía financiera; la coordinación y homogeneización local; el carácter

¹¹¹ FORD, op. cit., p.138.

contradictorio de la descentralización; la ideología, la praxis e incluso la técnica de modernización eficaz. La descentralización no se reduce sólo a una redistribución territorial del poder mediante transferencias. "Es también un proceso de multiplicación y de dispersión de los espacios de poder entre una diversidad de órganos que actúan como nuevos centros en relación con aquellos otros integrados territorialmente"¹¹². De este modo, los discursos y políticas descentralizadas se convierten en ocasiones en dique de contención del malestar político derivado de la lógica centralizadora del poder. .

De hecho, la instancia local se suele convertir en el objeto último de las políticas de descentralización. Es decir, el municipio no es sino la meta receptora de las estrategias de reestructuración de los aparatos del Estado. "La descentralización se asume como el traspaso o transferencia de ciertas competencias, en donde la región receptora de éstas pasa a disfrutar de autonomía suficiente para gestionar y dirigir con poder, autoridad y capacidad de acción y dirección la educación, tanto desde el punto de vista económico-financiero, como de planta física, recursos humanos, etc..."¹¹³. La descentralización es presentada a nivel del discurso como una estrategia de eficacia democrática en la racionalización de los procesos decisorios, desburocratizando la gestión del Estado central. Dicho de otro modo, es una estrategia ideológica, adornada de reformismo. Al promover una nueva organización burocrática más desregularizada, flexible y eficaz, aceptando incluso mayores niveles de participación, las políticas descentralizadoras son instrumentadas por el gobierno al objeto de renovar las bases de legitimación del Estado. Cabe preguntarse, no obstante, si finalmente las políticas de descentralización son patrimonio

¹¹² VIÑAO, Antonio, *Sistemas educativos y espacios de poder: teorías, prácticas y usos de la descentralización en España*, Revista Iberoamericana de Educación, número 4, Madrid, 1994, p.33.

¹¹³ PÉREZ, José Ignacio, *La crisis política del Estado como quiebra de la legitimidad democrática en América Latina: la descentralización educativa entre la eficacia democrática, la retórica, la imitación y la legitimación. Algunas categorías y tipologías para la comparación y la discusión*, Revista Iberoamericana de Educación, número 4, Madrid, 1994, p.81.

exclusivo de las instancias competentes de la Administración Pública, como un simple proceso burocrático de extensión del Estado de arriba hacia abajo o si, por el contrario, cuando hablamos de descentralización hay que imaginar un proceso de participación cuya esencia es fundamentalmente de naturaleza comunitaria.

Pérez establece una distinción, en este sentido, planteando una tipología adecuada del proceso de reorganización local del territorio:

a) La desconcentración, consistente en la delegación de competencias del poder central a entes territoriales dependientes sin que ello implique en ningún sentido una transferencia.

b) La delegación, en la que sólo se produce un traspaso de ciertas responsabilidades en un ente paraestatal con concurso de los gobiernos locales.

c) La devolución, en la que se procede a descentralizar de manera efectiva y concreta facultades de gobierno fuera del control central.

d) La privatización, que hace descansar la descentralización en la eficacia del libre mercado, mediante el progresivo desentendimiento gubernamental de las funciones de administración¹¹⁴.

En la mayoría de los casos, la descentralización es instrumentada como retórica, coartada de la eficacia política y, en última instancia, como fuente de legitimación del propio Estado. Tradicionalmente entendida como un planteamiento sectorial, y a la vez regional, que busca la solución de problemas locales mediante procesos de planificación territorial enfocados más directamente, la descentralización siempre ha sido llevada a término sin perder el control central de la

¹¹⁴ Ibid., pp.85 y 86.

información. Esto es, más bien se trata, paradójicamente, de una descentralización centralizada:

"Lo que está ausente, porque no pertenece a la concepción de sociedad que preside este tipo de descentralización, es la posibilidad de participar en la elaboración de las reglas del juego que rigen esa descentralización (...) Lo que no se estimula en última instancia es la participación real de los diferentes sectores de la sociedad civil en la definición de los usos sociales de las nuevas tecnologías. Promovidas como si fueran intrínsecamente interactivas y facilitadoras de la participación, su incorporación concreta se efectúa bajo el signo de la no interactividad"¹¹⁵.

La descentralización no es, por tanto, la panacea de la democracia. Más bien al contrario, el desarrollo de políticas descentralizadas puede conducir a efectos sociales diametralmente contradictorios. Lo deseable sería prefigurar un modelo de descentralización desestatizante, regido según los principios de la democracia local. El problema es que, tradicionalmente, la descentralización del Estado sustituye la planificación y control del gobierno central por un sistema desregularizado de administración a nivel autonómico, local o comunitario. Prueba de esta tendencia hegemónica a la centralización más o menos indirecta del poder es el ejemplo de la descentralización educativa.

5.3. Educación y gestión local.

La liberalización económica iniciada en la década de los ochenta provocó una seria crisis fiscal desarticulando, como consecuencia, los servicios e infraestructuras públicas del Estado del Bienestar¹¹⁶. La envergadura de la crisis financiera afectó, en primer lugar, de manera directa a los programas de carácter social y educativo. El modelo intervencionista keynesiano vio mermada su capacidad de gestión obligado a reacomodarse a los crecientes recortes presupuestarios por mor de una política fiscalmente restrictiva. En este contexto, las

¹¹⁵ MATTELART/SCHMUCLER, op. cit., p.125.

¹¹⁶ Cfr. OFFE, Claus, *Contradicciones en el Estado del bienestar*, CNCA/Alianza Editorial, México, 1991.

reformas políticas del Estado benefactor impulsaron soluciones de contención del gasto público lo menos lesivas posibles, mediante por ejemplo estrategias de eficacia administrativa. Es a partir de este contexto global donde la descentralización educativa comienza a adquirir una relevancia importante como campo de mayor controversia académica en torno a la necesidad o no de mayor autonomía en la educación.

Tradicionalmente, el modelo predominante de organización y gestión del sistema educativo se había venido basando en un funcionamiento formal bajo control directo del Estado:

"El sistema educativo así establecido reconocía por lo tanto un centro fuerte y poderoso, construido sobre el supuesto de una capacidad de regulación de los comportamientos fundada en su poder, en las normas y reglamentaciones, en el control de su cumplimiento y en la aplicación de soluciones. Los niveles intermedios eran cadenas de transmisión de una jerarquía piramidal y la escuela era la base misma sin capacidad de decisión, cerrada y ejecutora de acciones educativas uniformes y rutinizadas"¹¹⁷.

El grado de autonomía de los centros escolares resultaba así más bien escasa, máxime si la administración del Estado era de naturaleza centralista como en el caso español. El potencial y capacidad administrativa del gobierno local era reducida a la mínima expresión. Ante tales circunstancias, la descentralización educativa surge como solución en la pugna por el poder político entre diferentes grupos y clases sociales que ejercen el poder desde los aparatos del Estado.

Ahora bien, bajo la común denominación de descentralización educativa se pueden abarcar muy distintos procesos de planificación tales como la privatización del servicio público, la provincialización de departamentos educativos estatales o la coexistencia entre centros escolares del Estado y escuelas de administración municipal. Silvia Novick habla de tres posibles situaciones al identificar el origen de las políticas de descentralización. Por un lado, organismos multilaterales financian proyectos educativos para introducir mecanismos de

¹¹⁷ NOVICK DE SENÉN, Silvia, *Una nueva agenda para la descentralización educativa*, Revista Iberoamericana de Educación, número 4, Madrid, 1994, p.19.

racionalidad de mercado en la organización del sistema educativo. La descentralización viene siendo entonces una fórmula eficaz que evita el despilfarro ilógico. Igualmente, la descentralización educativa puede ser esgrimida como un instrumento que, de manera artificial, disminuye el déficit fiscal desplazando el gasto público a otras instancias administrativas de menor nivel. Por último, en tercer lugar, hay ocasiones en que la descentralización educativa viene impulsada por grupos que demandan mayor autonomía de acción y de poder a las instancias locales en razón de una administración más cercana a las necesidades de la comunidad con el fin de que se fiscalicen las decisiones de carácter educativo.

La nueva globalización cultural ha generado, como cabía esperar, una especie de globalización de los discursos pedagógicos, "hacia el entrelazamiento global de sectores sociales de comunicación y a la vez, hacia la adaptación transnacional de modelos y estructuras sociales"¹¹⁸ favoreciendo de este modo cierto consenso en torno a la necesidad de descentralización educativa. Sucede con frecuencia que la descentralización educativa se traduce así en una política de ordenamiento territorial y administrativo sin autonomía financiera ni capacidad de autodeterminación, desplazando así al gobierno local los problemas que superan políticamente el marco territorial inmediato. La autonomía de la institución y administración escolar, aun pensando que plantea un cambio notable en la visión organizativista de la enseñanza clásica, reproduce nuevas desigualdades educativas. La adquisición de una mayor independencia de los centros escolares no es un fin válido por sí mismo si los gobiernos locales no disponen de la suficiente capacidad de recursos en la gestión de los nuevos sistemas descentralizados. Por tanto, la consideración de las desigualdades sociales de partida debe orientarse a una mejora de la calidad de enseñanza más allá del hecho de la descentralización. El criterio cualitativo de calidad es entonces determinante, como ocurre con el sector de las comunicaciones.

¹¹⁸ PÉREZ, José Ignacio, op. cit., p.82.

5.4. La comunicación y la cultura locales como estrategias.

La presentación, el formato, la proximidad y accesibilidad de los públicos y su privilegiada ligazón con el tejido social son algunos de los factores que justifican las esperanzas depositadas en los medios locales como agentes facilitadores de la tan traída y llevada democratización comunicativa. Las innovaciones tecnológicas aparecidas desde la década de los sesenta han buscado, inicialmente, su aplicación y se manifiestan, primeramente, en el ámbito local. Por otra parte, se entiende de manera habitual entre numerosos autores que el complemento básico de una política descentralizada de comunicación es la democratización y la participación democrática.

Las características de los sistemas de información mesocomunicativo forman parte de algunos de los rasgos atribuibles por igual a la comunicación masiva y a las formas de comunicación interpersonal, destacando sobre ellas quizás la potencialidad que integra este sistema dadas sus dimensiones abarcables por los actores sociales. A este respecto, podemos diferenciar el desarrollo de los medios de comunicación en el ámbito local por las siguientes características:

_ Una política editorial tendencialmente orientada a la comunidad.

- Flexibilidad organizativa.
- Ausencia de esquemas empresariales rígidos.
- Limitada división social del trabajo.
- Falta de estructura financiera.
- Escasez de fuentes publicitarias.
- Poca capitalización.

- Y amplio nivel de accesibilidad y apertura a las necesidades organizadas del receptor.

Según Marcelino Bisbal, las características que definen a los medios ubicados en este ámbito harían más factible la participación pública en el sector comunicativo. Sin embargo, se constata el hecho de que la mesocomunicación, como vamos a ver, ha venido repitiendo los mismos esquemas verticales y manipuladores propio del sistema de configuración informativa de las grandes industrias culturales. Lo prioritario para una comunicación local ecológicamente democrática es plantearse "alternativas que estarán definidas por nuevas formas de propiedad que vayan desde las ambigüedades de la cogestión hasta la cooperación, la propiedad social y la autogestión". El reto es "encontrar modalidades de aproximación democrática entre el profesional de la comunicación y el público consumidor, es decir, diseñar un nuevo sistema de presencia entre el comunicador y el perceptor"¹¹⁹. La exigencia de un nuevo modelo profesional de la comunicación está vinculada, en efecto, a la demanda de una praxis informativa más cercana a las expresiones dicotómicas de lo local-comunitario o lo regional-periférico.

Al igual que sucede con el ámbito educativo, la descentralización comunicativa se identifica así con el reconocimiento de las demandas sociales de participación social, el papel de los receptores y la modificación del modelo unidireccional de la estructura de la información, la función de la cultura popular y hasta incluso localmente según las necesidades de la comunidad.

La regionalización y descentralización de los medios está estrechamente relacionada con la necesaria fundamentación de una filosofía pública de las comunicaciones. Las políticas culturales vinculadas a la "gestión del territorio" pueden favorecer modelos representativos basados en la participación cultural, más allá de la tradicional centralización tanto de los medios comerciales como del Estado. Ahora bien, el debate en

¹¹⁹ BISBAL, Marcelino, op. cit., p.126.

torno a la comunicación local se introduce en el ámbito académico a principios de la década de los sesenta por parte de las industrias culturales paralelamente a los planes de modernización administrativa. Así, por ejemplo, el problema de la descentralización comunicativa ha sido en ocasiones asociada a la necesidad de privatización de los medios. En la mayoría de los casos, bajo una u otra forma, el tema de la descentralización ha sido uno de los polos del debate sobre la monopolización de los sistemas de comunicación en toda América Latina.

Si bien la comunicación al servicio del desarrollo encuentra en el ámbito local su espacio privilegiado de natural desenvolvimiento, un análisis pormenorizado de los sistemas nacionales de descentralización comunicativa reafirma la tesis expuesta por la economía política de la comunicación y la cultura en el sentido de la subsunción real de este espacio por la lógica de acumulación del capital económico, o simbólico, tal y como veremos.

5.5. Crítica de la estructura de la información local en España.

"Si en general no existen trabajos serios de investigación sobre la estructura de los medios convencionales, salvo rarísimas y honrosas excepciones, de carácter monográfico, el problema en la llamada prensa local llega a extremos de absoluta pobreza"¹²⁰. En el caso español, en concreto, se echa en falta un estudio de la estructura de la información local a partir de los procesos internacionales de desconcentración- recentralización económica, que en el sector de la comunicación tienen su marco de referencia obligatorio en los procesos de concentración del mercado, experimentados al calor de la integración regional.

¹²⁰ BEL MALLÉN, José Ignacio, *El derecho a la información local*, Editorial Ciencia, Madrid, 1990, p.135.

Este enfoque totalizador sugiere que los planteamientos esbozados por algunos autores sobre la vivacidad de la comunicación local y regional en España eluden la necesaria contextualización respecto a las estrategias de diversificación y oligopolización del mercado informativo, así como la lógica de los efectos sobre el pluralismo de las actuales políticas dominantes en el Estado y la Comunidad Europea, cuya nota común viene dada por el reduccionismo económico del concepto de democracia y participación informativa, implícitos en la necesidad de descentralización.

Así pues, cualquier conocimiento de la realidad mesocomunicativa en España debe partir del contexto nacional de la política económica y, por supuesto, en primer lugar, del estudio y profundización de las determinaciones impuestas por el desarrollo establecido en el marco comunitario.

5.5.1. Letanías de la Santa Competitividad: la maldición malthusiana.

La cumbre de Maastricht de diciembre de 1991 presentó una CEE dispuesta a asumir un papel central en las primeras décadas del siglo XXI mediante la construcción de un nuevo espacio supranacional cuyo intento fuera implementar estrategias con dimensiones transnacionales, tal y como demandaba la nueva realidad económica.

Sin embargo, en un período marcado por la radicalización de la concurrencia en el mercado internacional, cuando aún no aparecen todavía con suficiente fiabilidad cuáles serán los rasgos de la nueva división internacional del trabajo, el capital europeo se encuentra dividido y falto de un sólido andamiaje institucional mínimo, pese a pretender erigirse en centro capitalista a escala planetaria.

En efecto, en un contexto donde siguen existiendo diferenciaciones estructurales en el valor de las monedas, donde

la economía de deuda favorece las operaciones especulativas, donde las tensiones inflacionistas y las evoluciones de las tasas de interés marcan la situación, las políticas económicas de la CEE privilegian el movimiento de "financiarización" de la economía en perjuicio del capital productivo.

En el informe Cecchini (1992) ya se vislumbraba la lógica de dinamización neoliberal que llevaba a la hegemonía del capital financiero. En el citado informe, la Comisión fijaba cuatro ejes clave para el desarrollo económico de la Comunidad: 1º) la supresión total de los mecanismos proteccionistas en el espacio comunitario permitiendo a las empresas ampliar su escala de producción para reducir costos en un mercado único; 2º) lo cual cuestiona de manera decisiva las rentas de situación y las posiciones de monopolio; 3º) libre concurrencia a todos los efectos dando prioridad a las nuevas estrategias y empresas que se adapten con mayor rentabilidad; y 4º) los desequilibrios entre regiones que resulten de esta situación serían corregidos por ayudas de los fondos estructurales europeos.

De esta forma se pretendía impulsar el proceso de transición del capitalismo nacional, fundamentalmente agroindustrial en el marco de una economía mixta, al capitalismo mundial con predominio del sector industrial-terciario y liberado de cualquier tipo de coerción -especialmente por lo que se refiere a las leyes anti-trust- que limitaban las concentraciones financieras e industriales a la hora de favorecer la creación de potentes estructuras monopólicas u oligopólicas. Es decir, se trataba de lograr la "competitividad industrial" frente al objetivo del "desarrollo" que había motivado las primeras políticas económicas de la Comunidad.

Ricardo Petrella destaca en su crítica al "Libro Blanco sobre el crecimiento, la competitividad y el empleo" cómo el establecimiento de la idea de competitividad como exigencia previa para la creación de puestos de trabajo y la recuperación económica significaba en la práctica la disminución de los costes de mano de obra, la desfiscalización de las rentas

menores, reducción de los gastos públicos, prosecución de las privatizaciones y la desregulación de la economía limitando el papel del Estado a la financiación de la infraestructura y de las condiciones medioambientales más propicias para la mejora competitiva de las empresas privadas y, en definitiva, la liberalización de los mercados nacionales y el apoyo y subvención a la iniciativa privada:

"Al haber elegido dar prioridad a la competitividad global, las instancias europeas han legitimado la primacía de políticas nacionales en pro de la competitividad nacional. En este contexto, el Libro Blanco se ha visto naturalmente relegado al papel de marco de análisis y de referencia general para las políticas de cada uno de los Estados miembros. Con esto, la corriente "liberal", que supuestamente potenciará las energías creadoras de los europeos salió reforzada. La cohesión, la cooperación y la solidaridad europeas, en cambio, pagarán la factura. En efecto, si recordamos que la competitividad de las empresas y de los países se mide, grosso modo, según su capacidad de exportación y que, por ejemplo, el 65% de las exportaciones belgas están dirigidas a otros países de la UE (Francia, Países Bajos, Alemania) y el 75% de esas exportaciones a cinco países en total (los ya citados, más Italia y Reino Unido), resulta que cuanto más competitiva resulta la economía belga, más competitiva lo será, en relación a las empresas de sus cinco países asociados" ¹²¹.

Dicho de otro modo, la competitividad de la economía belga implica al mismo tiempo la reducción de la cantidad de puestos de trabajo en Bélgica y la exportación del desempleo a sus vecinos, ya que las empresa locales competidoras sufren de una pérdida de capacidad de venta (nacional y para la exportación).

Con este giro en la política comunitaria, la CEE se encaminaba pues a un proceso de agudización de la lucha concurrencial entre las diversas regulaciones nacionales con miras a atraer los flujos de capital. En resumen, finalmente los grandes grupos capitalistas iban a ser quienes impusieran una nueva regulación precaria a partir de sus propios objetivos estratégicos. Como bien apunta Mattelart, los portavoces de la industria publicitaria se han revestido de una función de ideólogos en un contexto en el que una de sus principales metas es la redistribución de la hegemonía entre el Estado y la empresa, esto es, entre el Estado y el mercado, y entre el

¹²¹ PETRELLA, Ricardo, *Letanías de la Santa Competitividad*, Cuatrosemanas, número 14, marzo 1994, pp. 12 y 13.

Estado-nación y el espacio transnacional, produciendo una creciente identificación con las políticas nacionales de comunicación y la consiguiente deslegitimación del Estado moderno.

La colonización informativa representa un salto cualitativo en el modo de organizar este bien inmaterial que modela la sociedad tardocapitalista. Al punto que la ideología empresarial ha hecho mella en la sociedad civil, al pasar a un régimen de verdad anclado en torno a la empresa, al interés privado y al libre juego de las fuerzas del mercado. Por esta razón no sorprende por ejemplo el hecho de que la libertad de expresión comercial sea el argumento esgrimido por las megaempresas publicitarias en su presión como "lobby" a las instituciones públicas para la desreglamentación, consistente en la autorregulación, la autodisciplina (más libertad, menos gobierno, menos Estado y más iniciativa privada) y la reordenación del espacio público en función de los intereses mercantiles. Organizaciones corporativas como la European Association of Advertising Agencies (EAAA) o la European Advertising Tripartite (EAT) han sido artífices de una legislación comunitaria regresiva incluyendo entre sus logros la efectiva campaña para contrarrestar los efectos del Informe MacBride entre los gobiernos europeos, que pronto reconocieron los derechos de industriales y fabricantes a vender y anunciar libremente sus productos a los consumidores, tal y como se proponían:

"Ampliar las posibilidades de elección de que dispone el consumidor. Dar a los anunciantes nuevos medios de llegar a un determinado público. Contribuir a contener el costo de los medios favoreciendo la competencia. Nosotros apoyamos y preconizamos la publicidad, tanto la haga el gobierno, las municipalidades o los minoristas. Todos contribuyen a agrandar la tarta publicitaria que roen los ratones marxistas"¹²².

Durante los años ochenta, el fenómeno de la desregulación se ha desarrollado tan fuertemente en Europa, que el mercado se

¹²² MATTELART, Armand, *La internacional publicitaria*, Fundesco, Madrid, 1989, p.20.

ha convertido, de hecho, en árbitro regulador de la economía consolidando, mediante esta situación, la formación de grandes grupos a nivel continental merced a las alianzas con las firmas japonesas y norteamericanas. Por otra parte, junto con la liberalización, el mercado de la Comunidad ha visto multiplicados los efectos del proceso de concentración, espoleado por la oleada de privatizaciones que afectan, y continuarán aún afectando, a determinados sectores públicos clave.

Como consecuencia de estas políticas neoliberales, países donde antes la regulación de los medios era bastante alta han tendido a liberalizar el sector de manera controlada; en tanto que donde los medios de comunicación habían estado bastante liberalizados se iniciaron intentos de mayores controles.

Los intentos de la Comunidad y del Consejo de Europa de desarrollar un espacio audiovisual propio mediante proyectos como MEDIA y EUREKA fracasaron ante la diversidad de estrategias nacionales surgidas en el deseo de fortalecer la competencia frente a la invasión de la industria norteamericana. Junto a los esfuerzos de la política comunitaria para reformular el panorama de los medios de comunicación europeos, por la falta de decisión política, ha irrumpido con fuerza la lógica económica de la concentración, que ha llevado al crecimiento de varios de los principales grupos transnacionales multimédias de Europa¹²³.

En el fondo de este proceso, se ha podido vislumbrar desde el inicio una transformación vasta y radical del modo de hegemonía, tal y como hemos señalado antes. En su análisis del proceso de desregulación del sistema audiovisual europeo, Musso y Pineau especifican las implicaciones de la privatización televisiva en términos de filosofía pública mediante la siguiente antinomia:

"Si se considera al telespectador desde el ángulo de su relación con el Estado como ciudadano, se subraya un modo de

¹²³ SCHELESINGER, Philip, *Comunicación europea: una perspectiva regional*, TELOS, número 30, p.10.

regulación político-cultural que privilegia en los programas el papel de la información, de lo cultural y lo educativo (...) Si, por el contrario, se lo considera como consumidor y productor, es decir, en su relación con la empresa, estamos subrayando un modo de regulación que privilegia el programa como medio de promoción de mercancías (...) La nueva televisión que se está desarrollando en Europa es una especie de supermercado a distancia"¹²⁴.

De modo que el modelo adoptado finalmente por la Comunidad Europea en su proceso de integración económica se ha regido en materia de comunicaciones por los designios liberalizadores del modelo estadounidense¹²⁵. "La diversidad y la complejidad de las situaciones originadas por la ausencia de reglamentación de la radiodifusión en Europa han hecho aparecer una serie de asociaciones específicas entre empresas de comunicaciones, incluida el fenómeno nuevo de alianzas entre organismos de servicio público y radiodifusores privados"¹²⁶. Lo que ha producido, de este modo, un reparto de influencias entre el sector público y el privado, con una clara involución del primero, replegado sobre su base nacional en calidad de difusor y productor de audiovisuales, mientras que el sector privado se diversifica y amplifica su presencia internacional.

Paralelamente, los repartos de mapas de influencia han prefigurado el dominio regional a escala europea (Berlusconi y Canal Plus, el sur. CLT y Leo Kirsch, Europa del Norte) anticipando los grandes operadores que controlan el oligopolio comunicacional del Mercado Unico sin la interferencia de una eficaz legislación antimonopolio que contemple la progresiva integración tecnológica, los procesos de concentración cruzada y la creciente penetración del sector financiero en una industria tan sensible para la pluralidad de identidades que constituye Europa.

¹²⁴ MUSSO, Pierre Musso y PENEAU, Guy, *El audiovisual entre el Estado y el mercado*, TELOS, número 27, Madrid, 1991, p.60.

¹²⁵ Cfr. SCHILLER, Dan, *Las comunicaciones en el Mercado Unico Europeo. Una visión desde los Estados Unidos*, TELOS, número 23, Madrid, 1990.

¹²⁶ LANGE, André y VAN LOON, Ad, *Concentración multimedia. La reglamentación actual en Europa*, TELOS, número 25, p.67.

5.5.2. Pluralismo y concentración multimedia en Alemania.

El proceso de unificación de las dos Alemanias y el desarrollo de la radio y la televisión privadas, a partir de los principales consorcios de prensa de la RFA, son emblemáticos de las intensas concentraciones auspiciadas, por pasiva, por la Comisión Europea. Mientras que, por otra parte, ilustra de manera muy clara cuál podría ser el futuro continental de la mesocomunicación en un contexto de progresiva liberalización del mercado.

Desde finales de la Segunda Guerra Mundial, en las distintas regiones de la República Federal, la radio y la televisión habían constituido un servicio de derecho público bajo la responsabilidad directa de diversas instituciones sin ánimo de lucro (iglesias, sindicatos, universidades, agrupaciones de intelectuales y artistas, etc....).

Con el objetivo de favorecer el pluralismo y la participación democrática de la sociedad civil a través de sus diferentes organizaciones, al Estado no se le permitía poseer estaciones ni influir en la concepción de sus programas, limitándose en la práctica a ofrecer una adecuada infraestructura de telecomunicaciones para la difusión y recepción, que delegaba al organismo Correo Federal. Sin embargo, a principios de la década de los ochenta, se estrena un sistema dual de radiodifusión cuando se introduce la radio y la televisión privada en el país como resultado de los cambios políticos experimentados tras el gobierno de coalición democristianoliberal (CDU/CSU-FDP), por una parte, y el apoyo socialdemócrata a los canales privados dos años después (1984), por otra.

Debido a la inestabilidad que ha caracterizado a las radios privadas en los Bundesländer, las sociedades locales y regionales perdieron pronto su importante papel económico como medios de comunicación en beneficio de las grandes cadenas

regionales filiales de las casas editoriales de periódicos y revistas que operaban en la zona, así como de los grandes consorcios de la prensa escrita germanofederal.

El limitado ámbito de influencia y la debilidad financiera como consecuencia del bajo nivel de ingresos publicitarios dificultaron la supervivencia de las radios locales. Así, en 1991, de una cantidad máxima de 23 radios regionales que podían transmitir en Baden-Württemberg, 21 mantenían una programación regular; de ellas, sólo diez durante las 24 horas, y algunas incluso perteneciendo a su vez a grandes consorcios como el formado por uniones periodísticas en el que participaban Holtzbrinck y Burda, con negocios a nivel internacional y el control de la prensa escrita en todo el suroeste de la RFA.

En Munich, por ejemplo, la emisora Antenne Bayern estaba en manos de ocho socios tan prestigiosos como Burda, Ufa, Springer-Verlag y MBT GmbH&Co., un consorcio de editores de periódicos regionales.

Con similares matices, en el campo de la televisión las concentraciones se sucedían de igual forma: en cadena. El consorcio Bertelsmann, por entonces en cabeza de las firmas europeas con un margen de beneficio de aproximadamente 180.000 millones de pesetas y 252 empresas filiales repartidas por 24 países, asumió el control a través de Ufa Film und Fernesh GmbH del 38,5% de las acciones de RTL-Plus junto con los grupos WAZ, Burda, el periódico Frankfurter Allgemeine Zeitung, la Compañía Luxemburguesa de Teledifusión y el Deutsche Bank. Mientras que, por otro lado, la cadena SAT 1 contaba con la participación mayoritaria de la sociedad Programmgesellschaft für Kabel und Satellitenfernsehen GmbH (PKS), seguida de Springer, Euromedia (controlada por Leo Kirch) y el holding Hamburger Gesellschaft Aktuell Presse Fernsehen; y Berlusconi, con Tele 5, se asociaba con Springer para la participación en un segundo canal una vez "convencía" a la Oficina Federal Antimonopolios de la idoneidad de esta tentativa de adquisición, dado ya de hecho que grupos

como el de Leo Kirch o Canal Plus participaban además en Première.

Por si fuera poco, las concentraciones multimedia tenían en la integración de las dos Alemanias el campo abonado para succulentos negocios. Tras la caída del monopolio estatal, los medios de comunicación fueron subastados rápidamente entre los grandes magnates de la prensa en virtud de la "Ley de Transición", una carta legal cuya función no sirvió para otra cosa más que para legitimar los movimientos de ampliación de los 10 principales consorcios periodísticos existentes en el país, que -dominando la prensa escrita y el sector privado de la radiodifusión- preparaban el salto al control del Mercado Unico¹²⁷.

No obstante, el caso alemán no constituía una realidad al margen en el inicio de la década de los noventa. Para entonces, los ejemplos abundaban también en otros países del entorno comunitario con poderosos consorcios multimedia:

"Francia e Italia muestran por diferentes caminos que la modificación de la regulación del audiovisual lleva a nuevas divisiones en las zonas de influencia. No se trata únicamente de un reparto de sectores de mercado, sino de una importante redistribución de los mapas, de naturaleza político-económica. Por ello se puede hablar de una economía política del audiovisual, que ha sido dirigida hasta ahora por el Estado a través del sector público, y a partir de aquí, por el mercado a través de los grupos de comunicación. La televisión se encuentra en la transición de una regulación de dominio estatal a otra de liderazgo empresarial. Del Estado a la empresa"¹²⁸.

En efecto, por ejemplo en el caso italiano, "el antes llamado laboratorio europeo del audiovisual, en el que durante los años setenta bulleron infinidad de radios libres y emisoras de televisión locales, involucionó durante la última década hacia un sistema hipercentralizado y netamente comercial, más propenso a convertirse en el laboratorio de propaganda ultraderechista"¹²⁹.

¹²⁷ Cfr. SALAMANCA, Daniel, *Concentración, comercio y trivialidad en Alemania*, TELOS, número 24.

¹²⁸ MUSSO/PINEAU, op. cit., p.47.

¹²⁹ GIORDANO, Eduardo, *Italia uniformada por Silvio Berlusconi*, Cuatrosemanas, marzo 1994, p.38.

5.5.3. Liberalización económica y desregulación del sector.

El Consejo, ante el proceso de hiperconcentración multimedia, nunca propuso reglamentaciones específicas relativas a la prensa y a la concentración que implicara a diferentes medios, por el temor a que semejantes reglamentaciones resultaran incompatibles con el derecho fundamental a la libertad de expresión. "De esta forma, los gobiernos han ido adoptando medidas que, o favorecen claramente la concentración empresarial, o simplemente miran hacia otro lado mientras los grandes consorcios se aseguran ingresos astronómicos. Por ellos suele presentarse la concentración y la desaparición de pequeñas empresas independientes como algo natural y necesario, en el marco de la tantas veces anunciada aldea global"¹³⁰. Los continuos casos de abusos cometidos por los principales grupos oligopólicos del sector han hecho pronunciarse repetidas veces, sin embargo, al Tribunal Europeo de Justicia y a la propia Comisión, que ha preferido obviar la demanda del Parlamento con ocasión del debate sobre el proyecto directriz "Televisión sin Fronteras" (enero, 1988) en el sentido de elaborar disposiciones específicas para el sector de la comunicación considerando que los artículos 85 y 86 del Tratado de Roma eran insuficientes para el control democrático en dicha materia.

Tal negativa responde, sin duda, al pulso neoliberal que recorre la doctrina comunitaria respecto al problema de la comunicación. Para el Consejo, al igual que para la Comisión Europea, la libertad de expresión y el pluralismo equivalen a la libertad de empresa. Luego la libertad de expresión es un derecho, de hecho invertido, objeto de mixtificación empresarial¹³¹. O lo que es lo mismo, el pluralismo deja de

¹³⁰ QUIRÓS, Fernando, *Televisión sin Fronteras y la democracia en Europa*, Anàlisi, número 14, UAB, Barcelona, 1992, p.152.

¹³¹ En una sociedad que explota productivamente la comunicación, al formar ésta parte de la base o infraestructura mediante la transformación de franjas crecientes del trabajo improductivo por la extensión del modo de producción capitalista, el control social -recordémoslo- traspasa de fuera, de la fábrica, a dentro de la propia sociedad (economía de la información). Por ello el problema admite dos perspectivas bien distintas y con frecuencia enfrentadas. La primera, objeto de la crítica en el presente

entenderse como diversidad de informaciones e ideas, en el sentido que apuntan Morris y Lowenstein, para equipararse al número de unidades de medios en funcionamiento.

Ya en el Dictamen del Comité de Negocios Jurídicos sobre la concentración de la prensa (Doc.3188) la CEE apunta que "la concentración en sí misma no afecta al derecho individual de la libertad de expresión o de información. Sería erróneo decir que las concentraciones son violaciones del Convenio. Sin embargo -reconoce el citado documento-, reducen la elección de los individuos y pueden limitar las posibilidades de ejercer este derecho libremente".

Quizás esta vacilación explique el hecho de la falta de una regulación antimonopolio a nivel europeo. La ausencia de una reglamentación al respecto en Europa ha permitido en los últimos años la aparición de grandes grupos continentales. El objetivo reconocido por la Comisión no era el pluralismo, sino más bien la competencia, por lo que estaban de más los "obstáculos" al proceso de concentración.

Si bien esto supone la pérdida de libertad, independencia y pluralidad informativas, la desaparición de redacciones y el control de las existentes además del creciente dominio de la publicidad sobre el contenido informativo; la idea hegemónica que ha dominado la política neoliberal asumida por la Comisión ponía en el platillo a su favor el acceso a nuevas fuentes y el desarrollo de nuevas tecnologías de la información, por supuesto sin olvidar el consiguiente mejoramiento de la calidad de los medios por la diversificación de fuentes y la ampliación de recursos humanos y materiales mediante la promoción de distintas sinergias productivas.

trabajo, pone el acento en el concepto de universalidad subjetiva del derecho a la información mediada por la empresa informativa y el sujeto profesional "en virtud de un deber que respalda el derecho a la información de todos y cada uno de los hombres de una comunidad" (Desantes). La otra entiende por el contrario la libertad de expresión como el derecho que se hace efectivo en la actividad cotidiana del sujeto universal sin primar la mediación de la empresa y prestando una atención muy especial a los intereses en juego con vistas a la socialización del poder de informar.

Esta es la razón por la que, tan solo una vez abierta la veda de las adquisiciones y el proceso de fusiones absorbentes de los principales medios, se aceptó por parte de la Comisión la elaboración de un informe, tal y como solicitaba el Instituto para el Desarrollo del Audiovisual, con el fin de impulsar "una política de competencia" y "reglamentaciones de nuevo tipo" que evitaran los abusos y deficiencias de un débil sistema comunicativo.

Hasta entonces únicamente el Convenio sobre la Televisión sin Fronteras contenía algunas garantías contra el monopolio merced a la obligatoriedad de transparencia respecto a la estructura de propiedad de los organismos de radiodifusión y la responsabilidad de los radiodifusores, sobre todo en lo tocante a la limitación del uso del derecho de exclusividad para determinados acontecimientos importantes.

En 1991, se constituía además una división encargada de vigilar el mantenimiento de la competencia en el mercado comunitario para controlar los negocios relativos al sector audiovisual. Ahora bien, desde la propia Comisión se reconocía que "en lo que concierne al aspecto competencia, parece que los instrumentos de que dispone (artículos 85,86,90 y "Reglamento sobre el control de las operaciones de competencia entre empresas") no pueden ser utilizados en todos los casos en que el pluralismo podría estar amenazado. De una parte, porque tratándose generalmente de fenómenos de adquisiciones multimedias, se sitúan sobre mercados diferentes; de otra, en razón de los umbrales elevados que han sido fijados por el Reglamento para la intervención de la Comisión"¹³².

El objetivo del Reglamento sobre concentración como nuevo instrumento jurídico para permitir el control efectivo de las concentraciones fracasó ya que "si la Comisión Europea decide que una concentración es compatible con las reglas de competencia de la Comunidad o con el Reglamento sobre la

¹³² AUBEL, Monique, *La competencia en el audiovisual europeo*, Suplemento TELOS, número 29, p.33.

concentración, cada Estado miembro tiene el poder de prohibir esta concentración a causa de otros intereses legítimos como la pluralidad de los medios de comunicación de masas. Lo que significa que los Estados miembros pueden decidir sobre la coordinación y la reglamentación en estos otros intereses legítimos, dentro del marco del Consejo de Europa"¹³³.

La indecisión y falta de voluntad política que han paralizado la construcción europea -Tratado de Maastricht incluido- impedían que hasta dos años después de la petición hecha por el Parlamento para regular la concentración en el sector de los medios, la Comisión no presentara en Bruselas (diciembre de 1992) el Libro Verde sobre la concentración informativa pidiendo a los estados miembros que valoraran mediante la discusión con las instancias comunitarias competentes sobre las medidas necesarias a adoptar al objeto de reforzar las libertades públicas en materia de comunicación.

En el informe, la idea sagrada de la competitividad presidía cualquier decisión al respecto, insistiendo en el concepto liberal del derecho a la información y el pluralismo de manera conjunta en función de la libertad de empresa:

"La disparidad de las disposiciones nacionales destinadas a garantizar el pluralismo puede tener, al menos en potencia, repercusión sobre el funcionamiento de este espacio sin fronteras: un Estado miembro podría restringir la libre circulación de emisiones de radiodifusión en caso de que haya soslayamiento efectivo de una de estas legislaciones; podría limitarse el establecimiento de empresas de medios de comunicación en otro Estado miembro; se crean restricciones y distorsiones de la competencia; las distintas valoraciones de los casos de soslayamiento podrían dar lugar a una inseguridad jurídica perjudicial para la competitividad de las empresas; estas legislaciones limitan el acceso a las actividades y a la propiedad de los medios de comunicación cuando ésta debería haberse facilitado para permitir la implantación del mercado interior y la competitividad de las empresas de los medios de comunicación necesaria para el pluralismo"¹³⁴.

¹³³ LANGE/VAN LOON, op. cit., p.70.

¹³⁴ Comisión de las Comunidades Europeas, *Libro Verde. Pluralismo y concentración de los medios de comunicación en el mercado interior. Valoración de una acción comunitaria*, Bruselas, 23 de diciembre de 1992, pp. 8 y 9.

Es decir, los efectos de una operación de concentración de medios de comunicación sobre el pluralismo deben valorarse en función del entorno en que dicha operación se produce, ya que desde mediados de los años 80 los Estados miembros se han dotado de una amplia gama de restricciones reglamentarias a la propiedad de los medios de comunicación destinada a garantizar el mantenimiento del pluralismo informativo (transreglamentación, según Musso/Pineau). Lo cual no significa que el nivel de concentración haya sido limitado. Al contrario, el sector de los medios de comunicación ha sido el más afectado en la última década por la concentración de la propiedad en pocas manos a partir de la consolidación de grandes operadores nacionales.

En las conclusiones del informe, la Comisión señala finalmente "que el equilibrio de los años noventa es muy frágil y que la lucha de competencias y de guerras por el mercado audiovisual, de transferencias de tecnología y de programas y contenidos volverá a estallar"¹³⁵.

Queda, en resumen, de manifiesto que en materia de información y comunicación, por lo que se refiere al desarrollo general de la Unión Europea, Maastricht legitimó el sacrificio del pluralismo y la libertad de expresión, obcecada como estaba en la idea de competitividad, al estimular los mecanismos de concentración de cara al Mercado Unico y a la restructuración del capitalismo mundial en torno a los polos japonés y norteamericano (TLC):

"Con el sentido de la solidaridad que marca el Tratado de Maastricht, en el terreno social se ponen en juego unos mecanismos cortos, todavía, de equilibrio económico y ciudadano, por un lado, y por otro, se da pie a la competencia desigual y sin piedad, que según el Tratado se llama convergencia"¹³⁶.

¹³⁵ SÁNCHEZ BRAVO, Antonio, *La información en la Comunidad Europea*, Editorial Síntesis, Madrid, 1993, p.104.

¹³⁶ *Ibíd.*, p.168.

5.5.4. El caso español: integración dependiente y desestructuración comunicativa.

Para España, el proceso de convergencia contemplado por el Tratado de Maastricht ha supuesto un grave desajuste y la profundización de los desequilibrios propios de una estructura económica débil y dependiente en exceso del capital exterior.

La política cultural impulsada por el Gobierno al calor de una amplia y variada panoplia de argumentaciones europeístas ha demostrado tener como único objetivo la creación de grandes grupos multimedia nacionales pensando así en mantener protegido el mercado interno e, implícitamente, el espacio público -el poder político- al igual que sus homólogos comunitarios. De este modo:

"La filosofía que sirve para otros capítulos de la economía española vale para los medios, con sus propias características: sería oportuno que los conglomerados españoles tomaran presencia en Europa e invirtiesen en el exterior" ¹³⁷.

La posición de fragilidad ante la internacionalización de los mercados justificaba así una política comunicativa privatizadora del bien público que es la información.

Si el mercado único exigía una "reconversión" industrial y tecnológica de todos los sectores industriales y de servicios de los países de la Comunidad para adaptarse a un mercado mundial cada vez más competitivo, la industria nacional de la cultura y la comunicación debía superar la atomización de las empresas evitando la creciente penetración del capital extranjero mediante las alianzas y la constitución de importantes conglomerados multimedia realmente competitivos en el interior del mercado único. Y ello porque "puede ocurrir lo mismo que ha sucedido en la alimentación, seguros, finanzas, etcétera: que la penetración del capital extranjero sea muy fuerte y deje a las empresas nacionales -que al fin y al cabo son empresas

¹³⁷ "Los media europeos", El País, Número Extra, viernes 28 de diciembre de 1990, p.57.

ideológicas- en una posición meramente subsidiaria frente a las multinacionales europeas, y pierdan independencia".

La misma lógica neoliberal que hubo propiciado el ascenso y dominio de grupos como Bertelsman, Hachette, Fininvest, Havas, Springer, Maxwell Group o Pearson se aplican ahora al entorno nacional para el estrechamiento de lazos y consiguiente concentración de las empresas españolas.

El axioma económico con hegemonía en la sociedad considera la existencia de grandes grupos de comunicación como algo no negativo por sí mismo. Más bien, al contrario, todo proceso de concentración es beneficiosa en principio porque aprovecha el potencial económico para obtener productos más baratos y de mejor calidad, siendo necesario en Europa, por otra parte, el impulso de grandes empresas competitivas frente a las multinacionales estadounidenses y japonesas.

Apenas iniciada la década, el Instituto Europeo de la Comunicación (EIM) hacía público un informe, titulado "Concentración multimedia y libre flujo de la información", en el que pese al temor manifiesto por el creciente dominio de la información europea en manos de siete u ocho grupos multinacionales, defendía como convenientes procesos de concentración cruzada y vertical, evitando que la regulación comunitaria o de los gobiernos nacionales obstaculizaran cualquier posibilidad de constitución de los emporios multimedia. Su presidente, Francisco Pinto Balsemao, exigía como contrapartida una mínima garantía de transparencia en la gestión y estructura de los nuevos grupos, mediante la aplicación de leyes anti-trust, promulgadas en previsión de las nuevas realidades emergentes. La recomendación, sin embargo, rápidamente habría de ser desechada por él mismo.

Mientras que en España, los Zeta, PRISA, El Correo, Grupo 16 y el grupo Moll vislumbraban a las puertas de la presente década nuevas estrategias comerciales que ampliaran su presencia en otras fases y sectores del negocio.

Espoleada por el aumento y multiplicación de la inversión publicitaria, la industria de la comunicación y la cultura había experimentado en nuestro país, a lo largo de los ochenta, un intenso trasiego de adquisiciones e importantes estrategias de fusión aceleradas, al calor de una política económica cuyo máximo interés había sido manifiestamente orientado a favorecer desde el principio grandes operaciones de concentración.

Hasta 1995, las perspectivas gubernamentales en materia económica preveían una tasa de crecimiento superior a la media comunitaria aproximadamente en dos puntos. El influjo demiúrgico de la Unión Europea y la apertura del Mercado Unico imponían pues una reorganización del sector de las comunicaciones más idónea y adecuada a las estructuras del mercado. El objetivo: ampliar la presencia, tanto horizontal como verticalmente, y expandir el radio de actividad de los grupos nacionales, ya consolidados, a otros espacios del mercado aún sin conquistar.

En este cambio de rumbo operado por los amos de la información en España, los principales grupos de comunicación optaron por una doble estrategia:

"Una parte de ellos apostaron decididamente por la fórmula multimedios, como es el caso, sobre todo, del Grupo Prisa, del Grupo Godó y del Grupo El Correo. Otros, sin embargo, se han decantado por la especialización en el terreno editorial, como el Grupo Zeta, Expansión Editorial, Hachette Publicaciones o el grupo Moll, aunque esto no implicara una renuncia a participar en el negocio audiovisual" (Asensio/Antena 3)¹³⁸.

En el caso paradigmático de Prisa, la estrategia del grupo se centró en la adquisición de participaciones en compañías de televisión privadas (Canal Plus), cuyas concesiones fueron realizadas en el verano de 1989; en la participación en las

¹³⁸ "Los grupos de comunicación españoles redefinen sus estrategias", Noticias de la Comunicación, número 43, 30 de marzo-5 de abril, 1992, p.13. Sobre el inicio de los procesos de concentración acelerada en los medios españoles, especialmente por lo que se refiere a la experiencia del grupo El Correo, véase SIERRA, Francisco; CANTALEJO, Beatriz y FORNER, Joan, *Los medios nos consumen*, Mundo Obrero, 26-IX-1990, pp.24-27.

subastas de licencias de FM, realizadas por la Administración Central (1982-1989) y las diferentes comunidades autónomas; y en la participación o compra directa de cadenas de radio (Antena 3, de nuevo), como ya hiciera en 1982 con el control total sobre la Cadena SER.

Otras empresas, como por ejemplo el Grupo Z, prefirieron reforzar su implantación económica mediante procesos de concentración vertical, pensando en poder dominar a futuro mayores cotas del mercado¹³⁹.

Las determinaciones económicas subyacentes en las tendencias impuestas por los macrogrupos informativos en España respondían a las exigencias propias de la reestructuración capitalista a nivel mundial, cuya respuesta había sido a medio plazo la integración económica en bloques de ámbito regional (C.E.E.). La nueva reorientación estratégica del subsistema comunicativo, abanderado por las megaempresas multimedia, se produce entonces, como hemos dicho, en un medio inestable, acosado permanentemente por profundos cambios radicales y mutaciones de alcance global.

5.5.5. Uniformidad versus alternativas locales en la comunicación española.

El respeto y fomento de las minorías y nacionalidades históricas constituye hoy día el centro de las contradicciones entre el viejo (nación-Estado) y el nuevo orden mundial (supranacionalidad).

En el caso modélico de España, las administraciones autonómicas se enfrentan al denominado doble déficit democrático: primero, por la concentración del poder Ejecutivo y

¹³⁹ Para un estudio más detallado de la situación empresarial de los principales grupos nacionales al iniciar la década Cfr. TALLÓN, José, *Concentración informativa y empresarial en la industria de la comunicación*, Departamento Periodismo IV-Empresa Informativa, Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense, Madrid, 1991.

legislativo del Estado y, segundo, por la transferencia de un mayor número de competencias administrativas a las instituciones comunitarias.

La ausencia de una política nacional de comunicación refuerza los desequilibrios regionales, pero más aún cuando los esfuerzos de las comunidades autónomas y las entidades locales para dotarse de unos medios de comunicación propios han sido, en el caso español, bastante tardíos. En parte como consecuencia de esta demora, las lenguas, culturas e identidad territorial de las regiones han sucumbido ante la impotencia sin solución de continuidad en el apoyo a iniciativas aisladas que, de antemano, proyectaron el fracaso de una descentralización comunicativa no planificada democráticamente.

Las políticas comunicativas regionales han demostrado una pobreza de ideas entre los responsables de la planificación cultural a la hora de impulsar los valores y tradiciones históricas de sus respectivas nacionalidades, hasta el punto de dar casi totalmente al traste con el mantenimiento de una mínima infraestructura técnica para el desarrollo de su propia comunicación autóctona.

El hecho más fraudulento es, sin ningún género de dudas, el de las televisiones autonómicas creadas por la ley del tercer canal, sobre las que luego nos ocuparemos en otro epígrafe.

Si "la promesa fundamental de la sociedad de la información, a través de sus ubicuas aplicaciones en la industria y en el sector servicios, es un incremento de la productividad de la fuerza de trabajo" con el objetivo de servir a todas las necesidades, incluyendo las de la producción industrial¹⁴⁰, la creación de los sistemas de comunicación descentralizados debía estar al servicio de la cultura y el desarrollo territorial, fomentando medios de comunicación de renovada estructura y control comunitario, en tanto se justifican como servicio público.

¹⁴⁰ KING, Alexander y SCHNEIDER, Bertrand, *La primera revolución mundial. Informe del Consejo al Club de Roma*, Plaza y Janés, Barcelona, 1991, p.80.

"Los casos de las televisiones autonómicas españolas, en particular vinculadas a comunidades culturales e históricas, son fenómenos absolutamente excepcionales en Europa"¹⁴¹. Pero carecen por lo demás de la suficiente solidez para aportar una alternativa cultural a la uniformización massmediática provocada por las industrias culturales, poniendo en tela de juicio la legitimidad de dichas experiencias amparadas por el sector público.

Las nuevas estructuras de comunicación regional y local mientras se adaptan mejor al proceso de segmentación de la sociedad conjugando la visión instantánea y global del mundo con el enraizamiento en la comunidad de base, con el entorno inmediato, se ha producido un proceso dialéctico en sentido contrario, es decir, la concentración de la descentralización o deslocalización.

Lo que en un principio se esperaba fuera el factor corrector de los desequilibrios informativos, reestructurando de manera más ecológica el sistema de concentración informativa, mediante una amplia distribución de los llamados medios secundarios de comunicación (prensa, radio y televisión local, comarcal y provincial) -mesocomunicación-¹⁴², acabó convirtiéndose en una mina publicitaria a la espera de ser explotada por los grandes grupos informativos.

La fuerza emergente en España de la comunicación regional y local, como estímulo del pluralismo y la libertad de expresión, tiene una historia relativamente reciente cuya vida se puede perfilar claramente en dos etapas: "una de carácter endógena, en cuanto la energía deriva del propio hecho regional, en unas circunstancias proclives para el crecimiento; y la otra, más bien exógena, debido a que la energía proviene del hecho estatal nacional, concretamente Madrid, aunque en un contexto económico

¹⁴¹ Cfr. GARITAONAINDÍA, Carmelo y ZALLO, Ramón, *Identidades culturales y televisión regional en Europa*, III Simposio de la Asociación de Investigadores en Comunicación del Estado Español (A.I.C.E.), Madrid, 1992.

¹⁴² BENITO, Angel, *Las diferentes perspectivas de la comunicación*, Cuenta y Razón, número 34, febrero de 1988, p.34.

ahora muy difícil"¹⁴³ que en el caso, por ejemplo de la prensa, ha llevado a producir una dialéctica en la estructura nacional de la información, en la que la progresiva concentración multimedia estrecha el vértice del pluralismo a la vez que se ensancha la base de los nuevos medios impresos surgidos en los barrios, municipalidades y comarcas, incluido el "boom" en los ochenta de la prensa gratuita.

Con la llegada de los ayuntamientos democráticos, el desarrollo de la comunicación local y regional experimentó un progreso acelerado sin precedentes, luego consolidado por la Ley de Bases de Régimen Local. "En España, tras las elecciones municipales de 1979 se apreció la paulatina aparición de numerosas publicaciones municipales periódicas de carácter informativo. Este tipo de publicaciones son cada vez más solicitadas y leídas por los vecinos de los diferentes municipios". Así, "en 1986, de los 52 ayuntamientos de capitales de provincia, 33 editaban 35 publicaciones informativas propias, en general de distribución gratuita"¹⁴⁴.

Nacidos como contraposición a la prensa nacional, estos nuevos medios, ligados unas veces a una declarada vocación de servicio público, han ido creciendo y consolidándose a lo largo de las últimas décadas llegando a ocupar incluso las posiciones de cabeza dentro del sector por lo que a difusión y audiencias se refiere:

"La envidiable salud económica disfrutada por los grupos regionales durante la década de los ochenta, es la que empieza a fijar la atención de los diarios madrileños en el nuevo modelo, para intentar estrangular su modelo tradicional debido, entre otras, a tres razones coadyuvantes: fiebre taquicárdica por extender y absorber en su caso en el modelo nacional el dinamismo regional, multiplicación de la oferta televisiva en las Comunidades Autónomas, y repercusión del grave enfriamiento económico nacional. Entre las estrategias de esta penetración a su vez encontramos una triple motivación: incrementar la venta de lectores en una competencia feroz, atraer mayores cantidades de publicidad en base a la extensión de la circulación, y beneficiarse del feed-back que resulta el poder disponer de redacciones regionales

¹⁴³ ORIVE, Pedro, prólogo a *La comunicación regional y local. Dinámica de la estructura de la información en la España de las autonomías*, de Juan Maciá Mercadé, Editorial Ciencia, Madrid, 1993, p.17.

¹⁴⁴ MACIÁ, op.cit., p.191.

que, aparte de sus páginas o periódicos, pueden incorporar mejores contenidos a las redacciones de Madrid"¹⁴⁵.

Fruto de este empeño experimentado a lo largo de la pasada década fueron la edicionalización, los dominicales y las campañas de promoción. Pero, sobre todo, la concentración de cabeceras producida por el clima de crisis que aún atraviesa el sector. Bustamante y Zallo han demostrado el creciente peso en la estructura local de la información de una prensa, cuya vocación y ámbito estatal no se corresponde con la propia realidad autóctona, sino más bien con las estrategias de expansión y crecimiento económico de los grandes grupos, en la mayoría de los casos asentados en Madrid¹⁴⁶.

Así, Andalucía, Asturias, Castilla y León, Castilla-La Mancha y La Rioja superan el 50% de dependencia del exterior; y en casos como Asturias y Castilla-La Mancha hasta el 75%. Lo que prueba el dominio del centralismo informativo, frente a ilustres ejemplos de desarrollo comunicacional en regiones como Canarias, Cataluña, País Vasco y Galicia, cuyos niveles de adquisición de periódicos procedentes del exterior registra porcentajes por debajo del diez por ciento.

Entre las razones que han favorecido, y favorecen, esta tendencia a la concentración se encuentran las crecientes necesidades de capital y las pasadas fases de recesión económica. Un estudio reciente realizado por la Asociación de la Prensa Regional de Francia¹⁴⁷ destacaba cómo en toda Europa la prensa regional tiene, en la mayoría de los casos, un origen familiar que se materializó en compañías de una dimensión intermedia, lo que provocó la rápida participación en ella de intereses ajenos al mundo de la edición, en ocasiones identificadas con los principales protagonistas de la vida económica local.

¹⁴⁵ Ibíd., p.19.

¹⁴⁶ Cfr. BUSTAMANTE, Enrique y ZALLO, Ramón, *Las industrias culturales en España*, Akal, Madrid, 1988.

¹⁴⁷ "Quotidiens nationaux et presse regionale", L'Écho de la Presse, número 43, julio-agosto 1993, pp.20-23.

Paralelamente, en los últimos veinte años, según el citado informe, la prensa regional y local ha sufrido la expansión, y progresiva competencia, experimentada por la prensa gratuita, que ha desviado una parte considerable de la tarta publicitaria local anteriormente repartida entre los diarios regionales y locales. Este hecho invita sin embargo al optimismo injustificado en los análisis de determinados autores:

"De esta estructura se puede colegir fácilmente que, en los últimos años no se detecta una tendencia a la concentración, sino que, paralelamente a un cierto tirón de parte de la prensa nacional e interregional, se ha producido una aceleración mayor en la prensa "mediana" y "pequeña", con gran proliferación de nuevos títulos y empresas periodísticas en los ámbitos provinciales y comarcales. Es decir, que la regionalización de España potencia no principalmente a la prensa de objeto y vocaciones regional, sino que el espíritu regionalista aviva y fomenta la actividad informativa y todavía más próxima de sus uniones menores: la provincia, la comarca, la localidad"¹⁴⁸.

Curioso razonamiento idealista sobre la estructura de la información que oculta, sin embargo, inconscientemente un hecho al mismo tiempo paradójicamente reconocido: la explotación productiva del ámbito local de la comunicación por los grandes grupos nacionales. Y ello por una razón muy sencilla: la prensa nacional ha tocado techo hace varios años, y las empresas buscan fórmulas para ampliar su espacio a base de diversificar la oferta¹⁴⁹. Mientras que, por su parte, los periódicos locales se asocian o se ven empujados a la concentración en grandes cadenas. De tal forma que la prensa nacional tiende a la descentralización y la local a una globalización mediante la agrupación de cabeceras para la contratación publicitaria y la sindicación de información.

Los periódicos regionales deben asociarse para abaratar costes, realizar estrategias publicitarias conjuntas, syndicar información y desarrollar estructuras empresariales capaces de estimular todo tipo de sinergias:

¹⁴⁸ MACIÁ, op.cit., p.94.

¹⁴⁹ Cfr. "La prensa diaria madrileña de información general, un mercado en la encrucijada", Noticias de la Comunicación, número 50, 25-31 de mayo de 1992, pp. 8-12.

"La extraordinaria vitalidad que están demostrando algunos diarios regionales se traduce en la existencia de cabeceras y empresas editoras muy saneadas, con significativas cifras de beneficios (...) A medio plazo, incluso, las perspectivas para el sector de la prensa regional son además positivas. Mientras que los medios impresos de ámbito nacional han de hacer frente a la cada vez más intensa competencia de los medios audiovisuales, los diarios regionales continúan disfrutando casi en exclusiva de la importante tarta publicitaria local, por lo que únicamente compiten las emisoras de radio y, en algunos casos, las revistas locales" ¹⁵⁰.

La defensa de la competitividad esgrimida por grupos como PRISA continua siendo el caballo de batalla de las estrategias implementadas por los grupos multimedia en sus críticas a la tradicional estructura de la información local en la que prima "una fragmentación empresarial excesiva, con gran número de periódicos de tamaño mínimo sin respaldo de grupos editoriales" ¹⁵¹.

Ello explicaría las características esenciales de este tipo de medios dada su debilidad estructural: "deficiente presentación, escaso número de profesionales en sus redacciones, gran diversidad en sus contenidos, utilización de las lenguas vernáculas, desaparición y aparición en el mercado de forma regular, alto grado de politización, deficiente estructura empresarial y escasa transparencia financiera" ¹⁵².

He aquí pues la tendencia local de la prensa, en línea con la acomodación del "interés informativo" al ámbito de comunidades reducidas de especificidad propia, y la realización del pluralismo, devenidos libertad de empresa.

5.5.6. Sistema radiotelevisivo y participación social.

Decíamos en el anterior epígrafe que la comunicación regional ha fracasado en sus intentos de ofrecer una alternativa

¹⁵⁰ "La prensa regional, un gran mercado en formación", Noticias de la Comunicación, número 54, junio 1992, p.3.

¹⁵¹ "La prensa regional, una alternativa en alza", V Jornadas Presente y Futuro de la Comunicación en España, El Nuevo Lunes, junio, 1993.

¹⁵² BEL MALLÉN, op.cit., p.141.

comunicacional descentralizada y autóctona. Al amparo de la ley del tercer canal (46/1983, de 26 de diciembre)¹⁵³, las cadenas autonómicas han reproducido modelos estatistas centralizadores, ajenos a la realidad social en la que se han insertado. Bajo el argumento de apoyar la normalización lingüística en el caso de las comunidades históricas, se ha forjado una orientación netamente comercial, como ha sucedido con la propia RTVE, desequilibrando de manera casi exclusiva a favor del medio televisivo toda política comunicativa y cultural en lo que a partidas presupuestarias se refiere.

La experiencia europea ya indicaba los caminos trillados. Concentradas las energías de los movimientos sociales para la emancipación de los receptores, la descentralización del sistema radiotelevisivo operada durante la pasada década en Bélgica o Alemania, entre otros países, cedió paso rápidamente a la comercialización de estos nuevos espacios culturales, después de una corta pero intensa etapa de experimentación. La descentralización del servicio público no vino seguida de una desconcentración del poder¹⁵⁴.

Sin embargo, la estructura radiotelevisiva de nuestro país conserva varias peculiaridades propias del reciente proceso de normalización democrática. En primer lugar, "habría que calificar el sistema español como el sistema de televisión más descentralizado de toda Europa"¹⁵⁵.

Al contrario que en países como Francia, donde el desarrollo del sistema televisivo siempre ha venido precedido por una política general en el ámbito de la comunicación, la falta de una ordenación estructural precisa, debido a la ausencia del marco jurídico apropiado, ha hecho factible que los nuevos medios locales y regionales abran sus puertas a la

¹⁵³ Cfr. NAVARRO, Vicente, En torno a las televisiones autonómicas, Comunicación y Estudios Universitarios, número 4 C.E.U., Valencia, 1994.

¹⁵⁴ MATTELART, Armand y PIEMME, Jean-Marie, La televisión alternativa, Cuadernos Anagrama, Barcelona, 1981, p.116.

¹⁵⁵ PÉREZ TORNERO, José Manuel en Jornadas sobre la Televisión Local: el nuevo horizonte de los servicios municipales, FEMP, Madrid, 1991, p.21.

participación espontánea, el "amateurismo" y la creatividad profesional, hasta el punto que resulta casi parangonable al caso italiano durante la década de los setenta, antes del proceso de privatizaciones salvajes. Lo cual no ha impedido que el debate sobre la descentralización del sector público radiotelevisivo siguiera el curso de la discusión europea, vinculando dicha descentralización con la creación de emisoras cuya cobertura coincidía con el ámbito administrativo regional, entendida por tanto de manera restrictiva.

Paradójicamente, las televisiones autonómicas se hicieron acreedoras de un sistema hipercentralizado -heredado, todo hay que decirlo, del franquismo- en función del Estatuto de la Radio y la Televisión, del que tan sólo la cadena vasca, porque nació ligada jurídicamente al Estatuto de Autonomía, y la televisión catalana lograron salvarse. "La Ley de Terceros Canales fue más un compendio de reservas a favor de TVE que un marco para desarrollar aquellos"¹⁵⁶. Por ejemplo, quedó vetada la participación en la Unión Europea de Radiodifusión para adquirir programas y noticias. Por otra parte, el gobierno paralizó la aplicación de la ley durante más de un año, favoreciendo la reestructuración publicitaria en la cadena estatal.

Luego pareciera entonces necesaria una reorientación del diseño radiotelevisivo en la periferia del sistema, que contemple nuevas posibilidades al objeto de adaptar la alternativa de televisión descentralizada, teniendo en cuenta la aparición de las televisiones privadas y la creciente tendencia a la fragmentación de las audiencias.

Apenas iniciada la década de los noventa, el profesor Idoyaga pedía un cambio radical del modelo autonómico en función de dos criterios básicos: redefinición del concepto de descentralización y nuevo planteamiento del servicio público. Entre las propuestas válidas para contemplar la reordenación de este espacio, esta reflexión exigía: 1º) Un reordenamiento del

¹⁵⁶ IDOYAGA, José Vicente, *Televisión pública autonómica y local*, I Jornadas sobre las Televisiones Públicas, Sindicato de Comunicación Social-CC.OO., Madrid, 1990.

marco jurídico general, incluyendo la supresión del sistema de concesiones a los terceros canales por la titularidad directa de las CC.AA. -fuera del marco legal aportado por el Estatuto de RTVE-, y el desarrollo de una ley de cable que dote de mayor autonomía de gestión a Comunidades y municipios; 2º) el establecimiento de políticas de comunicación regionales, que contemplen la necesidad de una diversificación de la oferta y el equilibrio entre las asignaciones presupuestarias y las funciones culturales; y 3º) un mayor desarrollo de una política propia de la FORTA tendente además a la cooperación y los acuerdos con otras televisiones regionales de toda Europa¹⁵⁷.

De estas propuestas enunciadas por el profesor Idoyaga sólo se ha cumplido, y de manera parcial, el segundo punto. Mientras que, por otra parte, la política aplicada hasta la fecha continúa bajo el dominio de una perspectiva economicista, según criterios de rentabilidad comercial y un sistema de organización del trabajo jerarquizado y a merced del control político de turno.

El caso de la quiebra financiera de RTVM es sólo la punta del iceberg que asoma en la profunda sima abierta por el modelo tecnocrático y liberal con el que se ha dirigido las cadenas autonómicas¹⁵⁸.

Por otra parte, además, la lección no ha servido tampoco para reorientar los argumentos del debate en torno a la descentralización de las futuras cadenas locales.

¹⁵⁷ SIERRA, Francisco, *Televisiones públicas y necesarias*, Mundo Obrero, 21-XI-1990, p.30. De momento, la Federación de Organismos de Radio y Televisión Autonómicos (F.O.R.T.A.) ha limitado prácticamente su política de cooperación a la financiación de programas competitivos y a la comercialización conjunta de los espacios publicitarios de manera centralizada para captar mayores ingresos de las campañas publicitarias a través de precios más competitivos respecto a las cadenas estatales.

¹⁵⁸ MAS, Fernando, *TM3, al borde del precipicio*, El Mundo, Suplemento de comunicación, Viernes 15 de mayo de 1992, p.3.; "Preguntas cruzadas sobre Telemadrid", El País, miércoles 1 de junio 1994, p.6.

5.5.7. TV local: servicio público o negocio.

Como decíamos unas líneas más arriba, el debate sobre la descentralización del sector público televisivo y radiofónico se ha vinculado en Europa a las instituciones administrativas¹⁵⁹. Una posición ésta insostenible desde una perspectiva integradora que contemple el desarrollo actual de las televisiones privadas, la aparición de las televisiones de pago, la creciente transnacionalización de las comunicaciones, así como la tendencia de segmentación de las audiencias, que introducen nuevas pautas de diversificación en el consumo y percepción de los medios. El compromiso social de estos cambios exige una redefinición de la democracia como término, equiparando este concepto no tanto a la descentralización administrativa como a la desconcentración del poder. La "normalidad" comunicativa que establece como válida la ley de control institucional sobre los medios locales debe enterrarse definitivamente para, de una vez por todas, recuperar el servicio público en cuanto vehículo de expresión de las diversidades y disensos de la sociedad civil, desplazando la función cultural del medio desde el actual poder económico y político hasta los agentes y los mediadores culturales.

Así, el acceso público se debería medir por instrumentos de control y participación en la política de producción y de difusión de programas. Lo cual implica una transformación radical de la programación y de los criterios de gestión empresarial, liberándola de los dictados de la publicidad y comprometiendo además a los medios privados en el proyecto de socialización. Es decir, en el reconocimiento, de facto, del derecho de acceso social a los medios favoreciendo el control y la participación de grupos culturales, creativos, sociales y sindicales, tal y como deja entrever el Artículo 20¹⁶⁰.

¹⁵⁹ Cfr. VALLÉS COPEIRO, Antonio, *La televisión local en el ámbito europeo*, Comunicación y Estudios Universitarios, número 4, C.E.U., Valencia, 1994.

¹⁶⁰ Según señala Bel Mallen, en el ámbito local, este derecho queda contemplado en el capítulo cuarto, Título V, de la Ley Reguladora de las Bases de Régimen Local, bajo el epígrafe "Información y participación ciudadana". En el desarrollo de esta ley, el artículo 233 del Reglamento

Tal propuesta tiene que ver también con el estilo y formas de trabajo interiorizadas por los profesionales, al superar con nuevos métodos de producción informativa, menos burocratizada y racionales, lo que se ha dado en llamar la "teoría del hombre que muerde al perro".

La opción implícita en la televisión local actualiza en este sentido un viejo debate sobre los medios como servicios públicos o meros instrumentos de negocio político o económico. Desde su implantación en España, se ha considerado la televisión local como un foro municipal en el que tienen cabida grupos sociales y políticos de todas las tendencias, constituyéndose así en elemento fundamental de dinamización cultural y lingüística de cada comunidad:

"Sólo la televisión local está en condiciones de construir un auténtico antivedetismo televisivo, haciendo de presentadores y participantes seres normales y cotidianos, lejos de atributos mesiánicos generadores de admiradores y enloquecidas pasiones" ¹⁶¹.

Por lo tanto, "la tv local no es un medio de difusión, sino que es un medio de expresión y de educación y, como dicen los franceses, es un medio de teleconvivencia, un medio de cambio de experiencias....El ideal de una televisión local es que sea un sistema productivo que ampare una nueva casa de cultura en los municipios, donde se considera que es tan importante disponer de un banco de imágenes, de un sistema informativo, de un estudio de tv y de un sistema de producción de tv local, tanto como disponer de una biblioteca"¹⁶².

Desde este punto de vista, la transformación de la televisión en un medio menos masivo, descentralizado y bidireccional erige al nuevo medio en un instrumento de uso social configurador a su vez de diversas redes de transmisión

reconoce el derecho de las asociaciones "al uso de medios públicos municipales, especialmente, los locales y los medios de comunicación...". Cfr. José Ignacio Bel Mallen, *El derecho a la información local*, Editorial Ciencia, Madrid, 1990, pp.57-68.

¹⁶¹ BONET, Carlos, *La televisión local*, Mensaje y Medios, número 20, noviembre 1990, p.20.

¹⁶² PÉREZ TORNERO, op.cit., p.26.

permitiendo el acceso público del ciudadano al sistema de comunicación:

"¿No estamos, con el desarrollo de la televisión local, ante la ocasión de estimular el surgimiento de un nuevo modelo de promotor sin fines lucrativos, como las ONGs, los sindicatos o la Universidad y, por lo tanto de crear un nuevo modelo de televisión?" ¹⁶³.

Esto es, la televisión local sería el medio idóneo para el fomento de la creación audiovisual y la participación no profesional, ya que en cuanto servicio público potencia la información estrictamente local, la participación y el acceso público, la animación sociocultural, la educomunicación y la formación profesional.

No obstante, el fenómeno diríamos que es más bien ambiguo. La precariedad financiera, las dificultades de planificación empresarial propia de una estructura televisiva débil y el contacto directo con los poderes locales han situado la posibilidad de estas televisiones en un difícil y poco imaginativo dilema: el del servicio público como propiedad restrictiva de los ayuntamientos o la iniciativa privada como negocio, a medio plazo en manos de los grandes grupos multimedia, ya interesados en el nuevo hecho de la comunicación local.

En ambos casos se puede deducir que lo que menos importa es dar luz verde a las potencialidades que imprime la descentralización como apertura a nuevas formas de sociabilidad y participación democrática. "La idea de una televisión reflejo de una comunidad en tanto que accesible a todos sus miembros, no ha sobrevivido a la realidad de los hechos: se ha roto el espejo. La audiencia de las cadenas locales es débil, pero la participación en su administración y en la realización de las emisiones lo es más; la gente normal queda casi totalmente excluida de ellas" ¹⁶⁴. De hecho, allí donde las fuerzas sociales han realizado un proyecto de servicio público el sistema

¹⁶³ PÉREZ, Francisco, *¡Conozca a sus vecinos!*, El Mundo, Suplemento de Comunicación, viernes 3 de junio de 1994, p.5.

¹⁶⁴ MATTELART/PIEMME, op.cit., p.56.

comercial y los medios de comunicación instalados en el mercado han ganado el pleito de la competencia comunicativa estableciendo todo tipo de barreras que van desde la simple prohibición de antena hasta el sabotaje indirecto o la marginación en el espectro de la recepción.

El rescate cultural de la pantalla como esfuerzo público que involucre a técnicos y usuarios articulando semióticamente las demandas de las audiencias (educación para la recepción) queda lejos de los objetivos de estas experiencias. Y ello, como hemos visto, es la nota dominante en el resto de Europa.

En el caso español, las tendencias apuntan en el mismo sentido sin que desde los agentes sociales se preparen estrategias coherentes que apoyen el servicio público.

Pérez Tornero ha subrayado los pros y contra del desarrollo de la televisión local en España. Entre los rasgos que hacen factible la comunicación local televisiva destaca la vitalidad semitolerada con la que funcionan numerosas emisoras en nuestro país; la gran descentralización del hecho televisivo en órganos de gestión y de poder autonómicos; las facultades de ciencias de la información que podrían y pueden aportar suficientes recursos humanos; y la escasa presencia de los oligopolios televisivos que obstaculicen el desarrollo de la televisión local.

Mientras que, por el contrario, hacen difícil el buen desenvolvimiento de la televisión local la dispersión e irregularidad, propias de una situación provisional; y la precarización laboral de profesionales de tipo amateur contratados a tales fines al objeto de ahorrar mano de obra (precariedad financiera)¹⁶⁵.

Desde las televisiones locales se ha denunciado sobre todo la permanente indefensión jurídica ante la falta de un marco legal adecuado. En España, "el desarrollo del ámbito televisivo local se ha realizado sin amparo jurídico ni planificación de

¹⁶⁵ PÉREZ TORNERO, op. cit., pp.21-23.

ningún tipo. Las iniciativas han surgido en la mayoría de los casos espontáneamente, han adoptado modalidades de desarrollo bien diversas y, en general, han carecido de la mínima cobertura que les garantizara una cierta coordinación de esfuerzos"¹⁶⁶.

En 1981, surgía la primera iniciativa de televisión local en Cataluña mediante la puesta en marcha el 23 de junio de las emisiones en prueba a cargo de RTV Cardedeu. Transcurrida apenas una década, en 1990, sólo el territorio catalán contaba con más de cien estaciones organizadas en su mayoría en una federación pro-legalización que ha venido defendiendo una norma que reconociera la televisión local en cuanto medio para facilitar aspectos tan sustanciales como la participación ciudadana en la red pública de comunicación y el desarrollo de una cultura, de base popular, acorde con los medios que facilita las nuevas tecnologías de la información en el umbral del nuevo milenio¹⁶⁷.

En la actualidad, existen más de cuatrocientas emisoras constituidas a lo largo y ancho del territorio nacional, que tienden además a organizarse en el ámbito regional. Por ejemplo, en junio del 92, se celebró la asamblea constituyente del Primer Congreso de Televisiones Locales Andaluzas para debatir el anteproyecto de ley sobre nuevas modalidades de televisión.

En abril de ese mismo año, ATEL organizaba su I Encuentro de Televisiones Locales en Madrid catorce meses después de su constitución en un Congreso celebrado en Segovia. Al analizar la ley que presumiblemente había de legalizar su estatuto como nuevos entes comunicativos, los representantes de las televisiones locales exigieron la regulación del sector ignorado durante más de una década por el Gobierno. Desde el principio, ATEL ha venido exigiendo del Ejecutivo, amparada en el derecho

¹⁶⁶ ORIOL, Pere; PÉREZ TORNERO, José Manuel y MARTÍNEZ ABADÍA, Javier, *Realidad y perspectivas de la televisión local*, Diputación de Barcelona, 1992, p.18.

¹⁶⁷ "La primera federación de televisiones locales celebra su décimo aniversario pendiente de la ley", *Diario 16*, sábado 19 noviembre 1994, p.92. Sobre la experiencia catalana de descentralización local veáse PRADO, Emilio y DE MORAGAS, Miquel (Coords.), *Televisión local. Tipología y aportaciones de la experiencia catalana*, Colegio de Periodistas de Cataluña, Barcelona, 1993.

constitucional reconocido por el artículo 20, una regulación que ponga fin a la arbitrariedad de los continuos cierres y precintos por parte de las instancias administrativas planteando incluso algunos recursos ante el Tribunal Constitucional¹⁶⁸. Finalmente, después de algo más de dos años, el Gobierno aprobaba la regulación de la televisión local de baja potencia y el cable al margen de la televisión vía satélite, después de un largo y tortuoso camino.

Pese a las promesas del Ministerio de Obras Públicas, la ley de nuevas modalidades sólo regularizó el reparto por las estaciones privadas de las transmisiones por satélite.

La configuración jurídica de la televisión local tenía entonces varias posibilidades: 1º) el desarrollo mediante autorización administrativa para la construcción de redes hertzianas de ámbito local, lo cual conllevaría numerosos problemas técnicos por la infraestructura de difusión de la que hasta ahora se ha dotado Retevisión; 2º) una legislación más cercana a la radiodifusión más que a la televisión, autorizando al concesionario del servicio la instalación autónoma -aunque regulada- de sus propios sistemas de emisión; y/o 3º) regulación por cable, cercana a los servicios de telecomunicación.

Precisamente, fue esta última opción la elegida por el gobierno para normalizar un espectro audiovisual como el de las televisiones locales, bastante complejo y diversificado, lo que hacía aún más difícil su regulación al darse de hecho situaciones no reconocidas por la normativa vigente¹⁶⁹.

En su borrador remitido a los diferentes grupos parlamentarios, ATEL ha venido defendiendo que la gestión de los

¹⁶⁸ LÓPEZ, Francisco José, *Las televisiones piden que no se den las licencias a los ayuntamientos*, *El Mundo*, 30 abril 1994, p.24. La postura oficial de la Asociación de Televisiones Locales (A.T.E.L.), la más representativa del sector, durante el largo período de alegalidad queda recogida en "Realidad sin ley" y Ricardo Cáceres, *El por qué de la alegalidad*, *Revista Televisión Local, ATEL*, número 1.

¹⁶⁹ Cfr. FARÍAS, Pedro y MULTIGNER, Gilles (Eds.), *La televisión local ante el reto del cable*, Diputación de Zaragoza, 1995.

medios debe ser profesional, debiéndose garantizar la libertad y la creatividad de sus ejecutivos. "Asimismo, que los ayuntamientos defiendan y orienten la definición del servicio público. La existencia de un consejo de administración y su correspondiente organigrama para no ser polarizada, con unos directivos profesionales que respondan a criterios técnicos y no a opiniones subjetivas del entorno. Un equilibrio entre el servicio público y los intereses empresariales que garanticen un buen mantenimiento, ofreciendo información, cultura y entretenimiento de manera veraz y sin coste alguno para el ciudadano"¹⁷⁰.

La proposición legislativa elaborada por el grupo de IU-IC difería sin embargo en algunos puntos fundamentales respecto a las demandas argüidas por ATEL. El texto tramitado en las Cortes Generales establece un modelo de televisión local sometido desde el punto de vista territorial al límite infrarregional, inferior al nivel de la comunidad autónoma, siendo responsable de las concesiones un órgano del gobierno autónomo en base a un concurso público acordado en Consejo de Ministros al objeto de que se fijen, de este modo, las demarcaciones en un plan técnico que parta del espacio radioeléctrico. Entre las condiciones establecidas en la norma defendida por Izquierda Unida, se contemplaba la definición de servicio público, un mínimo de diez millones de capital para el establecimiento de la empresa, así como algunos límites a la programación y difusión de contenidos (30% producción propia, 40% de la Unión Europea y 55% española), estableciendo en sus disposiciones generales la diferencia entre la regulación de la televisión por cable y las televisiones locales por vía hertziana¹⁷¹.

A partir de la proposición de ley del grupo parlamentario de IU, el Gobierno decidía por fin legislar sobre las televisiones locales por ondas con un proyecto inicial aprobado

¹⁷⁰ A.T.E.L., *Realidad sin ley*, Revista Televisión Local, número 1, p.6.

¹⁷¹ Cfr. Proyecto de Ley sobre Televisiones Locales por Ondas presentado en el Parlamento por Izquierda Unida, Revista Televisión Local, número 5.

por el Consejo Asesor de Telecomunicaciones, en el que lo más destacable es la prioridad dada a los ayuntamientos en la gestión y promoción de las televisiones locales, otorgando concesión a las empresas privadas sólo en caso de que los municipios no quieran afrontar directamente el proyecto de emisión local. Por otra parte, el Gobierno pretende evitar la duplicación de emisoras en un mismo territorio local, limitando de paso la emisión simultánea de una misma programación por las televisiones locales con el objetivo de impedir la constitución de cadenas nacionales (caso Berlusconi).

Tras su aprobación en Consejo de Ministros, el proyecto del Ministerio recibía distintas críticas, por ejemplo por limitar la participación extranjera a un máximo del 25% del capital de la sociedad, sin que ninguna persona física o jurídica pueda poseer directa o indirectamente más del 50% de las acciones de dos o más sociedades concesionarias que operen en municipios de una misma comunidad¹⁷².

Como partidaria del acceso de la empresa privada a la gestión de la televisión local, la Asociación de Televisiones Locales de España considera que tal proyecto de ley no se adecúa a la realidad porque el hecho por ejemplo de limitar las inserciones publicitarias, los horarios de emisión y el número de emisoras en cada municipio es un intento de poner puertas al campo obstaculizando el desarrollo del panorama audiovisual que podría favorecer el crecimiento económico y la creación de puestos de trabajo. Durante la celebración del III Encuentro de Televisiones Locales, los representantes de las emisoras ya constituidas denunciaban que de seguir su curso actual, sin modificación alguna, el anteproyecto de ley supondría la ilegalización de la mayoría de las empresas que se han constituido desde hace más de una década en el país¹⁷³.

¹⁷² "El Gobierno considera servicios públicos del Estado las redes de cable y la televisión local", El Mundo, sábado 24 de diciembre de 1994, p.25.

¹⁷³ Una idea de por dónde se encamina la defensa de la libertad de expresión y participación ciudadana hecha por los representantes de las televisiones locales, se puede vislumbrar en los debates del III Encuentro organizado por ATEL, en el que predominaron las ponencias sobre el modelo de

Desde un planteamiento netamente liberal, los propietarios de estas emisoras defendieron, en su momento, que las televisiones locales no son un servicio público esencial, sino de interés general, por lo que no debe someterse a concesión sino sólo a la autorización administrativa quedando la televisión local como una actividad de dominio libre sometido a control de la administración a través de una Comisión Nacional del Audiovisual en el marco de una ley general del sector que racionalice la dispersión legislativa existente con la ley de nuevas modalidades de televisión, el Estatuto de RTVE, la ley de canales privados, la LOT, la ley del tercer canal y la directiva comunitaria.

Tal propuesta se incardina en una concepción mercantilista de lo audiovisual, coincidente con intereses comerciales distintos a los que en un principio decían defender los socios de ATEL. En el transcurso de los debates celebrados con motivo del III Encuentro, meses antes de la aprobación de la ley, los socios participantes en las mesas redondas organizadas por la Asociación oscilaban de manera ilustrativa entre la vocación privativa y corporativista del negocio, en la mayoría de los casos, y la defensa a ultranza del municipalismo administrativo en la gestión de los nuevos entes, poniendo -craso error- como modelo la radiodifusión local.

En ambos casos, el debate suscitado paralelamente al proceso legislativo demostraba la preeminencia de una percepción política de énfasis informacionista, limitadora de todo proyecto cultural capaz de propiciar la experimentación creativa en la programación y el acceso real de los distintos agentes e instituciones sociales en la gestión y diseño de los nuevos canales.

El dilema protagonizado por las distintas fuerzas políticas y los sectores empresariales resultaba, a todas luces, altamente producción empresarial, la explotación publicitaria y el abaratamiento de los productos audiovisuales mediante el proyecto Local Media por las distribuidoras de cine para el diseño de una programación competitiva. El objeto de interés parte de un enfoque marcadamente economicista, más allá de los objetivos de participación y expresión ciudadana.

mixtificador: la opción no es la televisión local entendida como servicio público esencial en sentido restrictivo, esto es, bajo control del poder político de turno; ni, por el contrario, las televisiones de baja frecuencia como empresas profesionalizadas de interés general e iniciativa privada, reproducción micro de las macrocentralizadas cadenas.

La necesaria incorporación de sistemas de comunicación a los modelos de gestión existentes como uno de los más importantes retos a los que va a tener que hacer frente la administración local pasa por el cambio radical en la concepción del servicio público y la redefinición del concepto de descentralización, si de verdad se aspira en el ámbito local a una comunicación al servicio del desarrollo y de la profundización de la democracia.

5.5.8. El fracaso de las radios locales.

Como hemos indicado bajo el anterior epígrafe, la regulación de las televisiones locales puede seguir un camino similar a las emisoras de radio municipales, debido al carácter tardío de la norma que regula la televisión local, junto a los nuevos servicios integrados de telecomunicación.

En primer lugar, la experiencia de implantación de la radiodifusión local plantea un debate ineludible que cuestiona el modelo de desarrollo a este respecto, en el sentido de legitimar un esquema comunicativo reproductor de los sistemas de organización jerárquicos y corporativistas, ajenos a lo que debiera ser un proyecto de reestructuración ecológica en los medios.

Al igual que ha sucedido con las cadenas públicas estatales y autonómicas, la conversión de los medios de comunicación en industrias culturales ha introducido en el sector radiofónico una lógica de mercado que hace poco transitable para la radiodifusión local un proyecto de servicio público abierto a la

sociedad civil y a la participación ciudadana convirtiéndose en auténtico canal de comunicación (Brecht).

Esta determinación económica ha venido además marcada por la paralización de la Ley e Organización y Control de las Emisoras de Radiodifusión Sonora Municipales (10/1991, de 8 de abril):

"La larga espera de la regulación produjo un cierto grado de esclerosis en la radiodifusión municipal que no procedió mayoritariamente a una actualización tecnológica y de infraestructuras paralela a los avances registrados en este campo en el periodo, y la propia precariedad del diseño y dimensión del equipo humano justificados por la provisionalidad contribuyeron a un cierto grado de anquilosamiento en la capacidad propositiva y creativa de estos medios (...) El entusiasmo democratizador de las corporaciones municipales ha cedido ante el pragmatismo presupuestario tan omnipresente en tiempos de crisis, lo que está frenando el replanteamiento del nuevo status para los ya existentes y el lanzamiento decidido de nuevas iniciativas"¹⁷⁴.

De tal forma que, por otra parte, son excepción las estaciones propiamente locales, en el sentido programático y territorial de la palabra, ya que muchas de las licencias otorgadas a operadores privados han acabado asociándose con grandes cadenas pasando los contenidos locales a ser meramente episódicos. La concentración y acumulación de emisoras de frecuencia modulada por los principales grupos multimedia acabó siendo el resultado de una política comunicativa de carácter neoliberal, centrada en la expansión comercial frente a otras posibilidades alternativas de comunicación autogestionaria y socializadora. Esta línea quedaba aún más patente en el último reparto de emisoras de frecuencia modulada (agosto del 89), al fortalecer el oligopolio informativo de la SER, la COPE y la rueda de emisoras RATO (Onda Cero). Entonces, el gobierno central concedió 153 licencias, a las que se habían añadido 28 de la Comunidad Valenciana y 66 de Andalucía, emergiendo una nueva potencia radiofónica, Radio Blanca, presidida por Blas Herrero, empresario asturiano ligado personalmente al PSOE, en torno al cual, a través de empresas de nueva creación como

¹⁷⁴ PRADO, Emilio, *Radio local en España*, Radio 2000, número 1, junio 1993, p.12.

Emisión 7 o Abalazzuas, lograba concentrar casi sesenta concesiones¹⁷⁵.

Mientras, se procedía desde el Ministerio al cierre de las emisoras libres "sin finalidad lucrativa, gestionadas democráticamente por una asociación cuya función esencial era la independencia política, ideológica o económica como expresión del ejercicio popular del derecho a la comunicación".

El Gobierno hizo caso omiso a las reivindicaciones de la Coordinadora Estatal de Radios Libres que solicitaban el reconocimiento legal de las radios comunitarias existentes; la asignación de frecuencias suficientes; la creación de un estatuto de la radiodifusión comunitaria que ampare y reglamente esta actividad y una ley orgánica de radiodifusión que sentara las bases para una ordenación y ejercicio democrático de la radio.

No obstante, no contentos con la situación privilegiada y hegemónica en el mercado, el sector de radiodifusores privados arremetía duramente contra la Ley de Organización y Control de Emisoras Municipales por el cual se permitía la normalización de unas 500 emisoras locales. El punto más controvertido del texto legal aprobado finalmente por el Ejecutivo fue la doble financiación -vía presupuestos públicos y publicidad-, que las emisoras comerciales estimaban como una clara prueba de competencia desleal, pese a ser desestimado su recurso ante el Tribunal de la Competencia.

En un polémico comunicado difundido por la Asociación Española de Radiodifusión Privada (AERP), pocos días antes de la aprobación de la ley por el pleno del Congreso, los "guardianes de la libertad" afirmaban que "la doble financiación de la radio pública suponía una puerta abierta a la picaresca administrativa y un retroceso serio en el proceso de modernización y transparencia del mercado (...) Los medios deben

¹⁷⁵ DÍAZ NOSTY, Bernardo, *La radio, una crisis rentable*, Informe Anual de Fundesco, Madrid, 1990, pp.58-63.

ser transparentes en sus titularidades, y la primera condición para lograr esa transparencia es la de la gestión económica y la financiación".

Eugenio Galdón, consejero delegado de la SER -después convertido en promotor durante el desembarco en el negocio del cable-, criticaba la legalización de la radiodifusión municipal denunciando que en las radios municipales "se esconden negocios de pluriforme ralea". Sin duda, la intención era restar audiencias y tarta publicitaria a unos medios dispuestos a cambiar el panorama comunicativo desde el ámbito local, regulando el acceso público y el diseño de los contenidos en función de los intereses reales de dichas audiencias. Luego, desde el punto de vista comercial, el proyecto era en sus mismos fundamentos inaceptable.

El advenimiento de la radio municipal nació pues marcada por los estrechos márgenes de maniobra impuestos en un momento de "concentración ideológica" a favor de la libertad de expresión como libertad de empresa. Lo que exigió que las pocas emisoras municipales regularizadas en su funcionamiento buscaran la estabilidad de la alianza mediante conexiones con productoras públicas o privadas, tipo la Agencia EFE¹⁷⁶.

Mientras que, al mismo tiempo, por otro lado, se pusieron en marcha iniciativas de coordinación en el ámbito regional, con el fin de rentabilizar recursos humanos, infraestructuras y medios económicos¹⁷⁷. Sin que ello haya contribuido, de forma

¹⁷⁶ En la actualidad, más de 40 emisoras locales y comarcales reciben la programación de la Agencia EFE (Efe Radio) por la necesidad de cubrir la demanda de información general. La mayoría encuentran en este servicio la solución a los elevados costes que supondría la elaboración de unos informativos y una programación nocturna propios.

¹⁷⁷ Por ejemplo, recientemente la nueva asociación de Emisoras Municipales Andaluzas -que agrupa a 65 de las 120 emisoras de la región- negoció con Efe Radio la posibilidad de abonarse conjuntamente a este servicio, sin descartar un acuerdo de similares características con Canal Sur Radio por el que hace ya tiempo se han decantado algunas emisoras locales no asociadas a dicha coordinadora. La asociación de Emisoras Municipales Andaluzas constituye a su vez una plataforma ideal de cara a la ampliación y reforzamiento de la programación de las redes municipales, los proyectos de formación profesional y la elaboración de programas conjuntos, como por ejemplo la realización de una lista de éxitos musicales única o un

eficaz, al relanzamiento de las radios municipales en una perspectiva dinamizadora del espacio público local, marginalizado en función de los intereses publicitarios.

Este imperativo comercial alumbró el surgimiento de la radiodifusión local en unas condiciones en exceso limitativas. El fracaso del modelo de desarrollo de las emisoras municipales anticipa, en este sentido, el nacimiento abortado de la televisión local, necesitada de una identidad propia, difícil de configurar cuando se instalen los grandes operadores del cable con sus ofertas diversificadas.

El entonces titular del Ministerio de Obras Públicas y Transportes, José Borrell, reconocía de hecho en la presentación de la ley que las televisiones locales por ondas hertzianas "son un medio limitado desde el punto de vista temporal y comercial, y no pueden competir en el mercado publicitario con las televisiones nacionales¹⁷⁸. El advenimiento del cable con la consiguiente multiplicación de las ofertas dejaría a la televisión local como un medio marginal, de escaso impacto e interés informativo, al no acceder al público oportunamente diferenciándose en su programación y formatos...Las potencialidades del medio llegaban así demasiado tarde a un panorama audiovisual saturado comercial y publicitariamente, al igual que las FM locales.

Conscientemente quizás, el Gobierno había eludido en su estrategia de descentralización el análisis de las condiciones de producción informativa en la que se insertaba tanto la radio como la televisión local, cuyo funcionamiento podía modificar el sistema audiovisual en la medida en que se constituyera en polo dinamizador de lo cultural.

La televisión como servicio público ciudadano, en cumplimiento de sus objetivos, renunciaba por pasiva a su papel asumiendo los esquemas dominantes en el panorama de los medios.

informativo regional.

¹⁷⁸ BEAUMONT, José F., *El cable podrá estar operativo a finales de 1995*, El País, sábado 24 de diciembre de 1994, p.32.

Potenciar y colaborar en las tareas culturales y educativas de cuantas instituciones públicas o comunitarias desarrollen su labor en la ciudad correspondiente, reforzando el sistema educativo en todos sus aspectos -enseñanzas regladas y no formales- así como todas aquellas actividades que se realizan en su entorno de difusión, fueron funciones relegadas una vez más al ámbito de la comunicación alternativa, con las restricciones y alcance limitado que la misma conlleva.

Así pues, como se puede observar de modo particularizado en el caso español, el problema de la descentralización de los medios y su democratización social no resulta comprensible sin la necesaria contextualización que interpreta la subsunción real de la comunicación de ámbito local por las redes multimedia. Ya que:

"En este reordenamiento las redes de comunicación siempre inscritas en las fronteras nacionales dejan de ser centrípetas para pasar a ser centrífugas. Las orienta una doble necesidad: lubricar la transmisión de información interior para una toma de decisión que se producirá en el exterior y, a cambio, ofrecer el material necesario para la producción del consenso"¹⁷⁹.

La descentralización aparece como tal en el horizonte del debate público en torno al desarrollo de los medios paralelamente a las necesidades de redefinir el rol del Estado-nación en el ámbito económico internacional, al tiempo, como indican Schmucler y Mattelart, que la empresa reorganiza su función social desplazando de puertas a fuera los puntos de conflictividad social:

"A la empresa, la descentralización la proporciona nuevos modos, menos conflictivos, de organización del trabajo, vías originales de penetración al mercado y multiplicadas posibilidades de apropiación del potencial creativo de los individuos y los grupos sociales. Esta descentralización a través del mercado, esta participación meramente ilusoria, en realidad tiende a una atomización de la sociedad que sustituye las formas de vida comunitaria y disgrega el poder de lo colectivo, proponiendo una nueva cultura basada en la exasperación del individualismo"¹⁸⁰.

¹⁷⁹ MATTELART/PIEMME, op.cit., p.115.

¹⁸⁰ MATTELART/SCHMUCLER, op. cit., p.125.

"La fórmula hágalo usted mismo se ha vuelto la lógica de descentralización y reproducción del sistema mundial capitalista (...) La cultura nacional, diferenciadora y centrípeta se trastoca en cultura interna, indiferenciadora y centrífuga"¹⁸¹. Ya hemos visto cómo las tendencias hegemónicas de globalización afirman, paradójicamente, su dominio desde el ámbito de lo local, reduciendo el espacio y la capacidad de maniobra y/o autonomía de las comunidades locales. Por eso, el ámbito cultural local "es un terreno decisivo de batalla" cada vez más importante.

Miège, en su análisis de la comunicación local aplicado a Francia, extrapolable con matices a España y otros países europeos, concluye destacando seis características básicas en la tendencia de la comunicación de las ciudades para el nuevo milenio:

1º) Cada vez de manera más excluyente, la comunicación local se considera un asunto de profesionales.

2º) El modelo tecnopólico en el diseño de las ciudades para el nuevo milenio favorece progresivamente la prioridad de la comunicación en los gastos presupuestarios.

3º) Existe un creciente interés por la modernidad tecnológica dirigida hacia las industrias de la comunicación y los nuevos medios.

4º) Toda comunicación institucional y/o municipal depende cada vez más del poder político de turno.

5º) Se empiezan a experimentar estrategias locales de modernización administrativa, cuyo núcleo básico gira en torno a las posibilidades y límites de la comunicación total.

¹⁸¹ MATTELART, A. y SCHMUEGLER, Héctor, *Construir la democracia, Comunicación y Cultura*, número 7, México, 1982, p.8.

Como hemos mencionado en el caso de la educación, el interés por lo local ha participado a menudo de una estrategia procedente de ciertas fracciones de las clases medias que, a través del control de los medios de difusión que se suponían descentralizadas, intentaba afirmar un cierto poder en las organizaciones de los asuntos locales. De ahí que "el acceso a la comunicación -en período de liberarse del Estado- es sinónimo de mercantilización de la acción asociativa"¹⁸².

Esta comprensión crítica del carácter vertical que con frecuencia tiene la descentralización no viene significando, sin embargo, la ausencia de una importante componente horizontal de participación ciudadana, merced a la creación de nuevas instancias de gestión y concertación social.

6. Comunicación, cultura y desarrollo local. La función vertebradora de la comunicación educativa.

Frente al monopolio de los sistemas de información en manos corporativas, el control público con participación social de los procesos informativos puede favorecer, mediante la descentralización, la toma de decisiones que involucra a los actores sociales en el desarrollo cultural y económico. "La descentralización estructural del sistema informativo significa que la persona común y corriente ve su participación como una forma de servicio público. Esto significa también quitar el control exclusivamente de los medios de las manos de la élite profesional"¹⁸³. Como plantea Habermas, el mundo de vida es donde se revela la acción comunicativa. Una educación que es comunicación, y una comunicación que es educativa debe fundamentarse en este ámbito de lo vivencial y cotidiano. Los escenarios locales son por lo tanto espacios privilegiados para un proyecto de reconstrucción ciudadana. En el ámbito local, la planificación democrática del desarrollo resulta más factible

¹⁸² MIÈGE, op. cit., p.124.

¹⁸³ HAMELINK, Cees, *Hacia una autonomía cultural en las comunicaciones mundiales*, Ediciones Paulinas, Buenos Aires, 1983, p. 142.

por la proximidad y posibilidades de fiscalización de los agentes locales. En él, se pueden implementar campañas que promuevan el diálogo y la negociación entre diferentes sectores, capacitando a los movimientos sociales para una más eficaz adecuación de sus objetos a las necesidades de desarrollo comunitario. El desarrollo local puede ser motor de futuras transformaciones económicas y sociales del poder realmente existente. La asunción del espacio local como ámbito privilegiado para un nuevo modelo de desarrollo no significa, sin embargo, la defensa del localismo. En la presente tesis, se pretende encontrar un punto de equilibrio que armonice la dinámica contradictoria entre las fuerzas centrípetas y los movimientos centrífugos en el logro de nuevas relaciones entre centralismo y descentralización. El objetivo del método aquí diseñado es actuar socialmente en lo cultural para favorecer así el desarrollo comunitario a través de dinámicas colectivas que promuevan la adquisición autónoma de poder local. Autonomía e identidad son, en este sentido, dos correlatos de obligada referencia en la política descentralizadora. La autonomía local presupone el desarrollo de un sistema cultural autónomo adecuado al entorno específico. Los procesos de descentralización, por otra parte, exigen la construcción de una nueva identidad ciudadana.

La percepción de la cultura desde una perspectiva orgánica, como reivindica Hamelink, sitúa el problema de la identidad cultural respecto a la globalización en un plano histórico que intenta comprender el proceso de adaptación de la misma a las nuevas condiciones del medio ambiente social. Así, "la identidad cultural de una comunidad es la manera particular en la cual dicha comunidad -a través de sus símbolos, herramientas, normas, reglas, expresiones artísticas, vida, estilos de trabajo y pautas de interacción social- se enfrenta a un medio ambiente dado"¹⁸⁴. Por comunidad se entiende una forma de organización social, un proceso, una estructura, un sistema de relaciones y una serie de sistemas conexos entre sí, que están en permanente

¹⁸⁴ HAMELINK, Cees, *La globalización y la cultura del silencio*, Comunicación Y Sociedad, número 13, Universidad de Guadalajara, México, 1991, p.62.

relación de interdependencia transformando constantemente sus esquemas culturales y sus formas de representación de lo social.

El barrio, la urbanización, el municipio son históricamente espacios de intercambio e interacción cultural, en el que se generan una identidad común a nivel comunitario. La desterritorialización física y simbólica de lo local participa de los procesos de diferenciación regional entre los niveles nacionales y supranacional mediante el debilitamiento de los dispositivos de integración de los estados nacionales para generar un efecto multiplicador de los conjuntos culturales mediante el desarrollo de múltiples "comunidades interpretativas". Lo local, como señala Rodríguez Villasante, remite no sólo a una topología territorial sino también a un espacio simbólico, como lugar "de constitución de saberes, comunidades interpretativas que construyen espacios simbólicos específicos (...) El interés por lo local -la escuela, el municipio, el deporte, las industrias, los trabajos, los recursos de la zona, etc...- (representan) diversas configuraciones del interés público"¹⁸⁵.

Aunque la denominada "sincronización cultural" produce un efecto de precaria e inestable homogeneización en el campo de la comunicación y la cultura, al distribuir los productos culturales en un solo sentido, la creatividad social y cultural acaba siempre emergiendo en los contextos locales. No siempre las corporaciones locales barren y destruyen la identidad de la cultural local. Este es, por el contrario, un ámbito en el que se promueven la venta de productos estandarizados a través de la explotación comercial del medio ambiente social. En este plano de la comunicación local, interesa sobremanera reseñar la importancia de la constitución de las identidades colectivas, a partir de las mediaciones de los productos simbólicos que produce la industria transnacional. Una dimensión vertical como ésta, atravesada por los constreñimientos propios del mercado-mundo en la construcción de la memoria histórica de toda

¹⁸⁵ FORD, op. cit., p.227.

comunidad representa un aspecto determinante en materia de comunicación educativa.

En la propuesta metodológica diseñada, se otorga un papel preponderante al problema del espacio en el diseño metodológico de la comunicación educativa al servicio del desarrollo local y la gestión comunitaria., conscientes de que, tras el planteamiento de las políticas de descentralización, no late otra cosa sino la cuestión del poder y el territorio. Por ello, desde la perspectiva del desarrollo sostenible, la autopromoción local representa la conquista y dominio del propio espacio y de la propia identidad.

Ahora bien, el desarrollo y recuperación de la cultural local, ya sea política o económicamente, depende en cierta medida del estudio de las variables comunicacionales. "Las transacciones, controles, interacciones, realimentaciones y fusiones (temáticas, perceptivas y cognitivas) que se dan entre la cultura de los medios y la cultura de las ciudades impiden el tratamiento aislado de cualquiera de los dos temas"¹⁸⁶. La cultura local se trenza y determina de manera indirecta con la cultura de los medios. Se trata de una dialéctica entre la homogeneidad y la heterogeneidad, entre el contexto inmediato y los metarrelatos globalizadores. El análisis de la comunicación local ha de partir, por lo tanto, del estudio del proceso de desterritorialización -física y simbólica- en la semiosfera donde es posible la pluriculturalidad de las subjetividades implicadas.

Tradicionalmente, sin embargo, las políticas de comunicación y educación para el desarrollo han sido aplicadas al margen del contexto socioeconómico y la situación política local. Aunque los agentes locales tienen un conocimiento más completo de su entorno y mayores habilidades de observación y discriminación informativa, resulta lugar común en el desarrollo de los medios la ausencia de un debate político de fondo sobre la organización territorial y la distribución de

¹⁸⁶ Ibid., p.58.

infraestructuras y recursos tecnológicos en la salvaguardia de la autonomía cultural de las comunidades frente a los procesos de transnacionalización. Sería harto ambicioso, y hasta problemático, querer abordar en la presente tesis la tecnología y sus usos locales en relación a la comunicación educativa, cabe no obstante indicar que la pretensión de los proyectos de desarrollo fundados frente al hecho de la dependencia en líneas estratégicas de apoyo a una fuerte infraestructura científico-técnica autóctona resultaron fracasados en los setenta y se vislumbran hoy día aún menos viables, dado el alcance del dominio oligopólico del mercado. Así, los procesos de concentración horizontal y vertical entre los conglomerados multimedia y la gran industria, la progresiva desregulación y privatización de las telecomunicaciones, así como la mundialización del mercado de productos y la homogeneización de los bienes simbólicos ofrecen un escenario internacional de la información poco favorable para el desarrollo local. Las comunidades locales son, de hecho, las más afectadas por la actual concentración y restricción de canales. Hasta el punto que, como veremos, la ciudad cableada sólo se está materializando como una especie de ciudad cercada, un lugar que limita o excluye por completo la expresión pública, como comenta Schiller.

La mayoría de los autores cuando hablan de una sociedad participativa proponen una descentralización política del poder, pero nunca una descentralización económica, puesto que, como indica Díaz Bordenave, es difícil imaginar una sociedad participativa en la que se permita la codecisión en las tareas productivas¹⁸⁷. Si bien los gobiernos locales cumplen una función pedagógica ciudadana de primer orden a nivel municipal -como señalan Bowman y Hampton- en la medida en que la participación comunitaria involucra a los ciudadanos en las tareas de gobierno con un mayor sentido de la responsabilidad social¹⁸⁸, podemos también decir con Bordenave, sin riesgo a equivocarnos, que dicha participación a nivel local puede ser extensiva o, por el

¹⁸⁷ DÍAZ BORDENAVE, Juan, *Participative communication as a part of a building the participative society*, en Sadanandan Nair/White, op. cit., p.142.

¹⁸⁸ PÉREZ, José Ignacio, op. cit., p.88.

contrario, con frecuencia limitada. Las diversas formas de descentralización territorial dependen de las instituciones sociales intermedias a la hora de garantizar un auténtico equilibrio de poder y la participación efectiva, real, de la comunidad organizada.

Antes hemos dicho que el escenario local es el núcleo efectivo y potencial de las futuras transformaciones sociales. Este ámbito constituye por ello una de las principales preocupaciones de los expertos en políticas de descentralización en la búsqueda de una economía popular alternativa. La sociedad civil, a través de la estructura de la administración local, puede incorporarse a la construcción de nuevos horizontes de desarrollo. Pero siempre a condición de que tales estrategias incluyan de manera integral los aspectos económicos, políticos, sociales y culturales. Si, como hemos comprobado, la economía de la información, los aspectos culturales, la descentralización y la nueva organización polivalente y transversal de la producción y las formas domésticas de vida recurren a la información y el conocimiento, a las formas de representación simbólica, ya sea como dominio o como cooperación, las posibilidades de un desarrollo local autónomo alternativo pasan a ser una variable dependiente de la capacidad y orientación epistémica y metodológica de la comunicación educativa. El objetivo vertebrador de este nuevo campo de estudio y praxis social se nos antoja un factor clave para la superación del mito del desarrollo, en el intento de autocentrar localmente los sistemas económicos desentendiéndose de la evolución de los indicadores económicos tecnocráticos, de cara a una planificación de la economía y el conjunto de la producción abierta a la planificación participativa de los grupos y actores sociales según las necesidades de la comunidad.

En otras palabras, la revalorización de lo local en el contexto de transformaciones sociales del Nuevo Orden Económico Internacional debe fundamentarse en una pedagogía para la descentralización, "sustentada en la enseñanza y en la praxis de cómo participar, decidir, opinar (y) elegir". Conozcamos pues qué métodos ofrece para su aplicación, en este sentido, la comunicación educativa.

IV. PRINCIPALES PARADIGMAS Y MODELOS TEORICOS EN EL DESARROLLO DE LA COMUNICACION EDUCATIVA

Alfabetización audiovisual, educación para la recepción, pedagogía de la imagen, educomunicación, comunicación educativa, educación no formal, pedagogía del ocio, educación tecnológica son algunas de las denominaciones más comunes para referirse a la compleja trama de problemas que interesan y afectan al nuevo binomio de la comunicación y la educación en el campo de intersecciones culturales que se han ido configurando a lo largo fundamentalmente de las tres últimas décadas. La necesidad de que la educación perciba de manera diferente los medios de comunicación de masas, presionada ante los requerimientos del modelo de desarrollo industrial tardocapitalista, ha encontrado un notable eco en la multitud de propuestas teórico-metodológicas en materia de comunicación educativa, aportando significativas experiencias y saberes praxiológicos al cometido propio de este campo de estudio, sin que hasta ahora se haya manifestado más que una notable falta de integración y un poco consistente análisis comparativo sistemático de las diversas experiencias acumuladas tanto en la educación como en la práctica social de diversos agentes e instituciones sociales. El enfoque de partida de todos los paradigmas e interpretaciones teóricas objeto del presente análisis coincide en reconocer el hecho de que sólo la educación está en condiciones de elaborar códigos conceptuales que faciliten el dominio y la integración de los flujos masivos de información desestructurada que canalizan los medios de difusión. Pedagogos y comunicólogos coinciden en señalar que la explosión educativa producto del boom de la sociedad de la información y las necesidades impuestas por los progresos técnicos requiere un desarrollo análogo del sistema formal de enseñanza contando como aliados con los medios audiovisuales. Ahora bien, a la pregunta sobre cómo puede la educación evaluar, utilizar y dominar los mensajes que divulgan los sistemas complejos de información, en un sentido pedagógico, las respuestas difieren de manera radical.

Todas las propuestas que aquí analizaremos coinciden, no obstante, en reconocer la influencia del sistema de comunicación sobre las instituciones y procesos de organización del pensamiento como parte de un proceso general de reorganización de las prácticas y los saberes compartidos socialmente. Más aún todavía, la manera de enfocar y percibir la realidad por el conjunto de las disciplinas científicas ha sido transformada radicalmente por las mediaciones culturales de la estructura real de la información.

Hoy, todos los pedagogos afirman que la educación es sobre todo, y especialmente, comunicación. Educar es comunicar. La educación puede ser contemplada como un sistema complejo de comunicación:

"Comunicación y enseñanza son parte de una misma realidad. Una realidad que supera la inclusión del concepto enseñanza en el más amplio de comunicación. En otras palabras, enseñar siempre es comunicar. Pero no siempre la comunicación es enseñanza. La enseñanza se perfila así como una realidad más limitada en su sentido global por unas fronteras que no coinciden con las de la comunicación. Enseñanza es una comunicación intencionalmente perfectiva y al tiempo controlada"¹.

Educarse, no obstante, implica consigo un proceso de adquisición de información. La autenticidad y eficacia de la educación es directamente proporcional a la calidad de la relación comunicativa. "La educación verdadera es cambio, es transformación de la persona por lo que se da y por lo que se recibe. Es interacción, como también lo es la educación, en cuanto es transformación que cambia al que aprende. El aprendizaje, es decir, el cambio, es un condicionante y una prueba tanto del buen comunicador como del buen educador. Aprenden tanto el que comunica como el que descodifica, al aprender esa misma realidad"². Así pues, educación y comunicación son partes integrales de un mismo proceso de reproducción cultural:

¹ RODRÍGUEZ ILLERA, Jose Luis, *Educación y comunicación*, Paidós, Barcelona, 1988, p.133.

² GUTIÉRREZ, Francisco, *Educación como praxis política*, Siglo XXI, México, 1991, p.105.

"Educación y comunicación son un mismo y único proceso de co-participación, de co-producción, de co-entendimiento y co-munidad... Lo que equivale a decir que la calidad de la educación, desde este enfoque, no viene dado, por el cambio de programas, por el control más exacto de los procesos (honorarios, reglamentos, exámenes, etc..) y ni si quiera por los objetivos. Programas, controles, contenidos y objetivos se valorizan y significan en el tipo de interrelaciones que se logran establecer entre los agentes del proceso y entre éstos, y los diferentes elementos que en él intervienen como programas, contenidos, objetivos, etc.... Es precisamente en el control de calidad, si vale la expresión, de estas relaciones, como podremos asegurar una nueva y más significativa comunicación, y en consecuencia, un proceso educativo más eficiente y productivo"³.

La enseñanza es, de hecho, un proceso de transmisión de información y de intercambio compartido a nivel simbólico. La comunicación, por su parte, es un proceso de aprendizaje de normas y pautas culturales. "La educación es un perfeccionamiento y no hay perfeccionamiento posible sin comunicación. La comunicación en su aspecto relacional, constituye el problema central de toda pedagogía. Todo proceso educativo parte de la realidad y el principio de la relacionabilidad entre sujetos. Resultaría imposible promover la formación integral, armónica y permanente del hombre con orientación humanista, democrática, racional, crítica y creadora, abierta a todas las corrientes del pensamiento universal si el hombre no fuera visto como un ser relacional, con capacidad para expresarse, para crear símbolos, para comunicarse"⁴.

Las actuales investigaciones cognitivas demuestran cómo la comunicación a través de los procesos de intercambio simbólico y significación determinan el pensamiento y aprendizaje social de los alumnos mediante la estructuración de sus acciones y habilidades personales. La dinámica interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje favorece en los agentes educativos patrones de percepción causal según otros estilos culturales. Un estilo/patrón atributivo, según esto, es la tendencia a hacer determinados tipos de inferencia causal a través de diferentes situaciones en el tiempo. La dinámica comunicativa implica así

³ GUTIÉRREZ, Francisco, *Pedagogía de la comunicación en la educación popular*, Editorial Popular, Madrid, 1993, p.77.

⁴ *Ibid.*, op. cit., p.72.

un proceso cualitativo que debe ser estudiado en función de una teoría cognitiva de los contextos sociales. De esta manera siempre es posible percibir la educación de manera interaccional y propiamente comunicativa, ya que, como hemos mencionado, "el sistema educativo es básicamente un proceso de comunicación. Cuando la comunicación se destruye desaparece toda posibilidad educativa. La educación tiene como tarea primordial la creación, difusión y mantenimiento de los instrumentos que enlazan los distintos agentes culturales. La cultura misma no es otra cosa que el conjunto de resultados compartibles acumulados a lo largo de la historia por todos sus agentes. El espacio común, el lugar de coincidencia, de acuerdo con la teoría de Morris, serían los signos y sus significaciones. Y la educación consistiría, antes de nada, en signar y significar de forma precisa y científica"⁵. El proceso educativo entero depende, según esto, de la experiencia y calidad de transmisión en la comunicación docente-discente. Esta perspectiva relacional ha favorecido la apertura social de la educación para modelizar la relación educativa en términos comunicacionales.

La importancia del problema de la comunicación desde el punto de vista educativo aparece en el momento de entender que toda paideia es, en sus fundamentos, una relación social. La comunicación es antes que nada un proceso relacional, expresa una dimensión de relacionalidad como apertura hacia el otro. La educación en cuanto comunicación interpersonal debe ser en este sentido relacional. El aprendizaje social es intercambio dialógico, pues, como dice Ilich, la enseñanza es más una labor de aprendizaje. En función de la adecuación a la estructura cognitiva y al mundo real del universo simbólico del educando, la comunicación educativa configura un campo de apoyo al autogobierno y conocimiento personal (autodidaxia) de los alumnos. Siguiendo en ello a Max Weber, la educación se concibe como una relación humana establecida entre unos sujetos de manera significativa. La educación surge desde el momento en que se empieza a construir la mismidad de las subjetividades como

⁵ SARRAMONA, J. (Ed.), *Comunicación y educación*, CEAC, Barcelona, 1988, p.21.

resultado de la interacción social establecida con los demás⁶. La comunicación es de hecho un campo pedagógico totalmente revolucionario, pues imprime significativos cambios en las estructuras psicosociales. El paso del concepto enseñanza a la idea de aprendizaje representa el progresivo desplazamiento de la pedagogía centrada en la mera transmisión de conocimientos a un proceso de adquisición del saber que entiende la educación como interacción comunicativa. La importancia que tanto adquirieron las técnicas de conducción de grupos, el estudio de la conducta personal y del desarrollo de la inteligencia creadora favorecieron la convergencia de intereses entre la teoría pedagógica y la teoría de la comunicación. La extensión epistémica de los procesos comunicativos al ámbito de la educación constituye el núcleo teórico de las nuevas preocupaciones pedagógicas. La interdisciplinariedad se convierte así en un imperativo para la nueva escuela, obligada a educar a las nuevas generaciones en una comprensión global de los problemas de nuestro tiempo. Bien es sabido que la información se ha conformado en los últimos años en el nudo gordiano de la epistemología social "de segundo orden" para el amplio espectro de las diversas disciplinas científicas. Podríamos hablar de la comunicación educativa como una tecnología pedagógica de alta complejidad, no en el sentido fisicalista con que se ha querido aplicar la nueva educación tecnológica, sino más bien en el sentido de los principios que establece la nueva topología cibernética cuando estudia sistemas hipercomplejos de autoobservación. Esto es, los objetivos pedagógicos mediatizan e impregnan el proceso comunicativo entero a través de un paradigma de estructuración no finalista, que en modo alguno tiene que ver con el procesamiento lineal de información. La estructura informativa que organiza la nueva comunicación social apunta de este modo a una reformulación bien distinta de los fundamentos epistémicos de la pedagogía. Analizar la influencia de los mass-media en la modificación de la educatividad del medio educativo exige plantearse el tema desde una perspectiva estructural mas no desde una perspectiva

⁶ Cfr. CARLES MELICH, Joan, *Instrucción, educación y encuentro comunicativo en el aula*, Educar, número 18, 1991, pp.53-62.

funcional, que encuadre la educación en un rol social centrado en la función de transmisor de cultura.

La perspectiva funcionalista (fiscalista) de autores como Castillejo o Sarramona reduce la comunicación educativa a una mediación consistente básicamente en la eficaz transmisión de información de un polo a otro de la relación comunicativa orientado al ordenamiento de las relaciones personales entre los educandos y el docente, y a la modulación transmisora de información:

"Desde una perspectiva funcional, el rol de los mass-media en el macromedio sociocultural se refiere a su calidad de vehículo de información. Es precisamente en esa tarea de elaboración informativa, que ejerce en tanto que mediador entre la realidad y sus receptores, donde juegan un notable papel educativo. El problema central está en determinar qué información se vehicula y qué efectos tiene en los destinatarios"⁷.

Sin embargo, la introducción de los medios en la educación no sólo incide en los dos niveles tradicionales de la organización de la enseñanza (el diseño del espacio y la organización del currículum). Además de transformar la reestructuración física del micromedio escolar y reformular el cuestionamiento del currículum y el sentido de la educación, la cultura de masas modifica el sentido mismo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que la comunicación educativa debe ser conceptualizada como parte de un proceso de transformación social general. Esto al menos sería lo deseable en una metodología más dialéctica de la comunicación y la educación.

Sin embargo, el sistema educativo ha asimilado hasta ahora el nuevo modelo informacional con cierto recelo y diríase que hasta con una relativa vocación polémica en la discusión interdisciplinaria, debido sobre todo a su importante trascendencia cultural y política, valorada con frecuencia en términos negativos. Sarramona señala como causa, a este respecto, la escasa clarificación conceptual. Semánticamente, cuando hablamos de comunicación educativa, no queda nítidamente

⁷ SARRAMONA, op. cit., p.144.

definido a qué se refiere en concreto este término. La interdisciplinariedad a la que remite establece una idea de información multívoca proveniente de la teoría de la comunicación, la psicología cognitiva y la lingüística entre otras muchas disciplinas. Además, habitualmente se tiende a manejar una acepción cuantitativa e informacional y no pragmática o semántica, que son los que convienen al marco pedagógico:

"En efecto, los elementos propositivos, relacionales, adaptativos, etc... quedan marginados, porque no poseemos un concepto adecuado de información a la cualidad educativa. Es más, en el paradigma del procesamiento de la información, se abandona la metáfora del ordenador, sobre todo, aunque no sólo, por la imposibilidad de abordar el significado de la información determinante de los niveles de procesamiento, estructuración, etc..., lo que es totalmente válido para el problema de la comunicación educativa"⁸.

Como consecuencia, los reduccionismos en la comprensión de estas relaciones disciplinarias entre la Teoría de la Comunicación y la Pedagogía están a la orden del día, debido sobre todo a que escasea la reflexión pedagógica y comunicacional sobre el tema desde una mirada global que favorezca la necesaria ruptura epistemológica. El problema de la conexión interdisciplinaria entre la Teoría de la Comunicación y la Pedagogía, además de otras disciplinas afines, difícilmente ha encontrado la necesaria consistencia y el previsible respaldo institucional. Por otra parte, como señala Rodríguez Illera, la relación interdisciplinaria entre comunicación y educación ha sido más bien únicamente de tipo nominal, pues en la mayoría de los casos ha consistido básicamente en la designación de conceptos clásicos de la semiótica, la cibernética y/o la teoría de la comunicación aplicadas por la literatura pedagógica. Si bien en las últimas décadas parece que se produce una creciente incorporación de conceptos y metodologías de análisis provenientes de la lingüística y la teoría de la comunicación para su uso en la didáctica escolar, el recurso al tópico de la comunicación para estudiar los procesos de enseñanza pocas veces ha ido más allá de un simple intercambio terminológico de manera comparativa. Aunque la didáctica del futuro deberá nuclearse en

⁸ Ibid., p.45.

torno a la Teoría General de la Información, pues como anticipara el imagiario futurista de Oliveira Lima puede pensarse con seguridad que las Facultades de Comunicación se constituyan a futuro en las escuelas de formación del docente del mañana, la actual perspectiva, que está ampliando el campo formal de las teorías pedagógicas en una fructífera relación interdisciplinaria con las ciencias de la comunicación, es considerada por numerosos autores como una "colonización disciplinar".

La apertura disciplinaria de la educación, haciendo de la necesidad virtud, vino dada desde fuera por la creciente importancia de las formas de aprendizaje informal y sobre todo por la emergencia de un nuevo campo de educación no formalizado como toma de conciencia de la progresiva apertura del conocimiento, determinada históricamente por la irrupción hegemónica de los modernos medios de comunicación. La comprobación cada día más evidente de que la educación y el aprendizaje se estaban produciendo significativamente al margen del sistema formal de enseñanza obligó a la teoría pedagógica a abrir sus campos de interés al ámbito de actuación de la educación no formal.

Coincidiendo con la crisis de la economía política de la educación y los análisis ideológicos de carácter macroeducativos, el debate de la crisis mundial de la educación pondrá de relieve la demanda social de un amplio sector de la población que no encontraba acogida en los sistemas instituidos de enseñanza. Ahora bien, al ser más lábil, dinámica y dúctil la educación no formal que la enseñanza institucionalizada, la teoría pedagógica ha encontrado más problemas de los habituales al conceptualizar este campo emergente de intervención educativa. Por lo que hasta ahora ha predominado en la teoría de la educación una cierta resistencia a incluir en su objeto de estudio las nuevas formas de educación no convencional⁹. Por ende, este marcado recelo disciplinar se ve además agravado por

⁹ Cfr. JORDAN, José Antonio, *Reflexiones en torno a la consideración pedagógica de la educación formal, no formal e informal*, Teoría de la Educación. Vol. V, 1993, pp.145 y 146.

la ausencia de políticas culturales que integren la educación y los recursos e infraestructuras culturales con las nuevas tecnologías de la información, según las necesidades del desarrollo social y comunicativo, que posibilite la aplicación masiva y sistemática de los medios al servicio de las prioridades estratégicas de educación popular.

Tradicionalmente, el esquema de interpretación de la comunicación educativa suele reducirse a un nivel bidimensional. Los medios de comunicación son conceptualizados como agentes educativos o también, por otra parte, como objetos de la educación. En el primer caso, los medios son instrumentalizados pedagógicamente para vehicular información con fines educativos. En el segundo caso, los medios son objeto de la enseñanza para la formación del espíritu crítico y la autonomía de los sujetos educandos como receptores consumidores de la cultura de masas. En este marco interpretativo "los medios pueden ser vehículos y, a la vez, contenidos de la educación; pueden desarrollar funciones mesológicas en la escuela y en la enseñanza a distancia, y paralelamente generar efectos de educación en la familia y en otros contextos informales; sirven para la transmisión de conocimientos, así como para la persuasión, la conformación de actitudes o la adquisición de valores (o contravalores)"¹⁰.

Los medios de comunicación, como señala Gutiérrez, pueden ser vistos en otros casos desde una triple perspectiva: como medios en sí, como vehículos de mensajes y como formas de expresión y participación. El dominio de cada una de estas perspectivas en las experiencias de educomunicación remite a modelos metodológicos bien diferenciados. Ahora bien, el problema no consiste tanto en cómo encajar los medios de comunicación en el sistema de enseñanza como en el modo de transformar radicalmente el concepto mismo de educación y de la organización social. El cambio educativo que plantea el conjunto de innovaciones comunicacionales no sólo puede ser de carácter aditivo. La naturaleza de las transformaciones culturales en

¹⁰ SARRAMONA, op. cit., p.138.

curso exige no sólo cambios en los contenidos de la enseñanza, sino también en los métodos e instrumentos de la didáctica y la teoría de la educación.

Como viéramos en el anterior capítulo, el reto del sistema actual de enseñanza, independientemente de su mayor o menor formalidad, depende de la formación de un nuevo sujeto productivo, apto para el cambio y la innovación tecnológica permanente. La asunción paulatina de los cambios operados por efecto de la Revolución Científico-Técnica en el sistema educativo ha sido, sin embargo, lenta y contradictoria. Aunque son numerosos los pedagogos y teóricos de la educación que anuncian un nuevo renacimiento de la paideia, la observación de los procedimientos y recursos a seguir son ajustados al autocentramiento excluyente de los principios derivados de las teorías educativas. Sólo aquellas interpretaciones más optimistas conciben el desarrollo de la comunicación educativa como la experiencia de formación de un hombre nuevo, cuyos hábitos lógicos no están limitados por las barreras espaciotemporales en su formación integral como sujeto portador de un rico mundo imaginario, de nuevas destrezas técnicas y una rica afectividad, que favorecen la densidad abierta de las nuevas redes sociales.

El desarrollo social de estas nuevas tendencias viene apuntando desde la década de los sesenta una reforma cualitativa de la educación, una vez lograda, supuestamente, la extensión universal de la enseñanza. Esta reforma cualitativa es concebida por numerosos investigadores como el desarrollo de la renovación pedagógica en forma de red de comunicación:

"La renovación pedagógica aparece como un nuevo camino que abre la posibilidad de combatir el desconcierto del profesor en su trabajo, al permitirle el ensayo de innovaciones capaces de responder adecuadamente a las nuevas exigencias tecnológicas, científicas o metodológicas, impuestas por el cambio del contexto social (...) La comunicación aparece, al mismo tiempo, como el camino y el obstáculo en el proceso que conduce a esa renovación de la enseñanza. La comunicación es el vehículo de la mejora cualitativa del trabajo del profesor: compartiendo sus problemas, para no acumularlos. Expresando sus dificultades y limitaciones para abrirse a los consejos de sus colegas y de los demás agentes de la comunidad escolar. Intercambiando

experiencias e ideas, para facilitar la búsqueda de nuevas soluciones y generalizar la consecución de nuevos logros¹¹.

Hace tiempo el Club de Roma definía los criterios del nuevo aprendizaje del futuro como un tipo de educación modelizadora, fundamentada básicamente en la participación y la anticipación¹². La participación y la anticipación son dos elementos fundamentales en el diseño actual de toda estrategia de aprendizaje. Ambos remiten a una teoría informativa de la decisión como aspecto nuclear que participa del debate que hoy desarrollan las ciencias sociales. Históricamente, sin embargo, se demuestra que, por inercia, los sistemas educativos instituidos tienen por principal cometido la integración y adaptación de los sujetos a las estructuras sociales. "La sociedad, en efecto, consideran que la obediencia, la adaptación, la sumisión a las estructuras existentes y a los módulos de acción que preconizan, poseen mayor importancia que la imaginación, que el espíritu de inventiva"¹³. El desarrollo de las capacidades críticas y transformadoras queda así relegada a un segundo plano en beneficio de un sentido sumiso de responsabilidad social. Al contrario del aforismo acuñado por Price, la escuela enseña más bien lo que se debe pensar en lugar de cómo se debe pensar.

En este sentido, los cambios en la cultura moderna plantean a la educación un amplio abanico de interrogantes, pendientes aún de soluciones prácticas viables. Son aspectos estratégicos de la nueva cultura, por ejemplo, resolver:

"¿Cuáles deben ser las funciones respectivas de los educadores y de los comunicadores?. ¿Cuáles son los sectores sociales que deberán beneficiarse prioritariamente de la educación relativa a la comunicación, tanto dentro del sistema educativo formal como de la educación permanente?. ¿Cómo definir en cada sociedad los contenidos de educación en materia de comunicación, teniendo en cuenta su desarrollo sociocultural y tecnológico?. ¿Cómo integrar la educación en materia de comunicación y la educación general?. En el plano didáctico, ¿hay un desequilibrio, y de ser así, de qué magnitud, entre

¹¹ Ibid., p.87.

¹² Cfr. Informe del Club de Roma, *Aprender: horizonte sin límites*, Editorial Santillana, Madrid, 1981.

¹³ ROSSELLINI, Roberto, *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo. Escritos sobre cine y educación*, Gustavo Gili, Barcelona, 1979, p.56.

los modos de presentación y apropiación de los contenidos que difunden los MCM, sobre todo la TV, y los de la institución escolar (esfuerzo, memorización, asimilación, adquisición progresiva de los conocimientos, competencia, evaluación y exámenes)?. ¿Cómo combinar y complementar armónicamente una cultura que se conquista y una cultura que se ofrece, que es gratuita?"¹⁴.

Problemas tales como conocer lo que ocurre en el medio educativo por la presencia de los medios, el modo de influir en la configuración de las mediaciones culturales son pues retos que ha de enfrentar la teoría pedagógica. La progresiva consolidación de los mass media ha producido importantes modificaciones en el medio educativo planteando a la investigación pedagógica una amplia serie de problemas, que de momento tampoco han sido enfrentados por la Teoría de la Comunicación. Objetivamente, no obstante, cada día es más perceptible el futurismo tecnológico que modifica el desarrollo de las formas convencionales de comunicación a través del impacto de las nuevas tecnologías de la información en el procesamiento, almacenaje y transmisión del conocimiento, que está siendo configurado por nuevas formas de acceso al saber y la información por medio de otros lenguajes y los códigos conceptuales característicos del nuevo "ser digital".

Obviamente, este cambio radical producido por la complejización de los sistemas de comunicación social ha llevado aparejado el desarrollo de nuevos sistemas de pensamiento, nuevos modelos culturales y modos de percepción alternativos, capaces de lograr una adaptación adecuada a los nuevos esquemas de sociabilidad. A medida que el medio social se torna más complejo y móvil, las tradiciones e ideas heredadas tienden a evolucionar por la incertidumbre de una creciente flexibilidad e indeterminación, tal y como ha señalado Durkheim. En particular, el advenimiento y presencia social de los medios masivos de difusión ha aumentado la complejidad y movilidad del medio hasta el punto de que la mayor indeterminación ha afectado a las actitudes, valores y principios arraigados en la concepción humana de lo social.

¹⁴ VV.AA., *La educación en materia de comunicación*, UNESCO, París, 1984, p.9.

El aumento incontrolable del procesamiento, transmisión y acumulación de informaciones ha supuesto incluso una profunda preocupación en las disciplinas científicas, desbordadas por la afluencia de un máximo de información difícilmente procesable por el especialista. Los límites disciplinarios que hasta la fecha han organizado jerárquicamente el conocimiento son ahora continuamente quebrantados por la vacuidad de los medios en el tiempo y el espacio. Como señala Sandi, "el conocimiento proporcionado por el sistema de educación se almacena en los bloques lógicos de las teorías y disciplinas. Tiene un significado determinado por el lugar que ocupa en el sistema de inferencias (deductivas, en el caso ideal de las creencias teóricas, o inductivas en las ciencias empíricas). Pero en la actualidad se discute mucho en criterio lógico, que excluye y se opone a cualquier consideración exógena y que ha pasado por alto las contribuciones de la psicología y la sociología. Vivimos un período de revisión del componente psicosocial del conocimiento"¹⁵.

Cabe preguntarse si a estas alturas del desarrollo de la industria cultural tiene sentido que aún se hable principalmente de la educación formal, si la enseñanza y el aprendizaje no consisten en otra cosa, por el contrario, más que en la transmisión de conocimientos, fácilmente ya accesibles en el propio mercado de la cultura de masas. O si, por el contrario, sería más bien pertinente hablar de la educación, como propone Malitza, concibiéndola como un proceso de iniciación a los conocimientos en la elaboración constructiva del saber. Las inmensas potencialidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información quizás han excitado en exceso la imaginación de expertos comunicólogos y de educadores, ofreciendo un futuro esplendoroso en lo que se ha dado en llamar la sociedad del conocimiento o nueva sociedad de la información. Pero lo cierto es que el acceso prolífico al conocimiento en las sociedades tecnológicas ha propiciado un proceso complejo y paradójico a nivel cultural, que atañe a la calidad misma del

¹⁵ SANDI, Ana María, *Información de masas y educación*, en VV.AA., *La educación...*, op. cit., p.87.

saber más que a la cantidad diversificada de las disciplinas suministradoras de información que alimentan las nuevas redes tecnológicas comunicacionales.

El cambio acelerado de la estructura real de la información ha operado importantes transformaciones en el campo cultural que da sustento al concepto tradicional de educación. Aunque ha sido la presión del contexto social y la evolución en las expectativas sobre la enseñanza la que ha obligado al sistema educativo a modificar su estructura misma de organización, imponiendo nuevos estilos y funciones al profesorado. No obstante, la proporción e importancia adquirida por los medios de comunicación social ha planteado numerosos problemas a la educación reformulando incluso el estatuto tradicional de la ontología.

La polución cultural, el ruido informativo por efecto de la sobresaturación de informaciones, al ofrecer la imagen de una auténtica amenaza sobre el individuo, desbordado por el flujo abigarrado y el barroquismo informativo de las mediatizaciones confusas y prolíficas de la cultura de masas, ha cuestionado la posibilidad misma de la supervivencia de la cultura y la comunicación en las sociedades modernas. "Hablar de comunicación en estas condiciones es hablar de lo imposible, al menos, es hablar de lo inexistente, de lo desaparecido, de lo socialmente perdido (...) Desde luego, la educación desaparece si desaparece la comunicación. Pero con ella está en juego mucho más que un acto momentáneo, el acto educativo, está en juego la posibilidad misma de la vida humana"¹⁶. Sin ánimo de incurrir en una visión tecnológicamente reduccionista, como la que luego criticaremos en Postman, se puede decir que, a todas luces, el sistema de comunicación condiciona en cierto modo las formas de organización y transmisión del pensamiento, afectando por ello a la estructura formal de enseñanza. Según Corominas, los cambios de la tecnología de la comunicación en el campo de la cultura conllevan habitualmente tres tipos de efectos:

¹⁶ SARRAMONA, J. op. cit., p. 19.

1º) El cambio de la estructura de intereses (las cosas en las que se piensa).

2º) El cambio de la naturaleza de los símbolos (las cosas sobre las que se piensa).

3º) El cambio de la naturaleza de la comunidad (las relaciones interpersonales en las que se comparten los pensamientos)¹⁷.

Esta transformación muy en el fondo representa el adiós definitivo a un modelo de política educativa heredado de la ilustración, en la que se instaura la nueva escuela moderna. Parte quizás de la animadversión respecto a la cultura de masas deriva del progresivo desplazamiento que ha experimentado en las últimas décadas el rol monopólico del conocimiento que hasta hace poco había conservado orgullosamente el sistema escolar institucionalizado. El considerable avance de la ciencia y la tecnología paralelamente a la progresiva democratización de la enseñanza ante las demandas y los nuevos requerimientos sociales han modificado el contexto de la educación hasta el punto de replantear incluso la pertinencia de sus funciones y la estructura de sus prioridades. El avance y fuerte empuje de la industria de la comunicación y la cultura ha arrebatado a la escuela su monopolio de la educación induciéndola incluso a utilizar en provecho propio las formas modernas que ofrecen las nuevas tecnologías de la información. Al tiempo que los mensajes de la cultura de masas se han universalizado favoreciendo de paso, paradójicamente, nuevas posibilidades de consumo cultural individualizado, la escuela ha perdido todo su poder monopolizador de la cultura en favor del sistema de medios, mientras contempla como potencial enemigo el rol de las comunicaciones masivas. En la práctica, son hoy los medios quienes se constituyen en el principal aparato hegemónico de reproducción cultural. El cine y la televisión son, a este respecto, los principales medios que compiten vigorosamente con

¹⁷ Cfr. COROMINAS, Agustí, *La comunicación audiovisual y su integración en el curriculum*, Editorial Graó, Barcelona, 1994, p.14.

el monopolio informativo de la escuela. Friedmann constata este hecho al comprobar que el adelanto de la comunicación viene acompañado por una desestructuración/reestructuración de la función educativa y del aparato escolar en su conjunto. Aunque la familia y la escuela continúan desempeñando un papel determinante en la estructuración y construcción negociada del sistema de valores, son no obstante los conglomerados de comunicación los que conforman la conciencia colectiva y, de paso, construyen el consenso social. Así, de manera lenta y progresiva, el sistema educativo se ha visto relegado a un papel secundario en las funciones ideológicas que ahora ejerce de manera más eficaz y competente los aparatos de difusión masiva de información. De este modo, los modelos y patrones culturales que estructuran la acción social en las instituciones son parte orgánica, y en cierta medida dependen directamente, de la organización capitalista de los procesos de comunicación.

Ahora bien, la escuela y los medios de comunicación de masas parecen permanecer, sin embargo, ajenos a esta particular problemática. La mayoría de los sociólogos de la educación coinciden en señalar que el sistema educativo suele cumplir una función socialmente conservadora, de adaptación tardía a los cambios del entorno social. Aunque los medios pueden desempeñar un papel importante en el proceso de modernización educativa, el sistema de educación ha permanecido en cambio distanciado respecto a la logósfera comunicativa, percibiendo la realidad de la comunicación como un factor exógeno que presiona en dirección al cambio social. El influjo de los medios de comunicación ha generado, en este sentido, una serie de transformaciones culturales en la sociedad contemporánea sin que el sistema formal de enseñanza haya modernizado sus estructuras. Más bien al contrario ha permanecido inmutable en su atalaya de la razón con mayúsculas, excluyendo todo posible conocimiento alternativo. Como comenta Oliveira Lima:

"La pedagogía tradicional se ha enredado en la trama de un racionalismo estéril. Ha sobrevalorado la razón, lo abstracto, lo lógico, lo objetivo, malogrando con ello el acto educativo (...) Nada extraño por tanto que esta pedagogía racional se haya convertido en una docencia aséptica, en un tiempo impersonal de conocimientos. El

proceso educativo tiene que arrancar de profundas motivaciones personales. Tiene que ser resultado de un impulso que nace del interés y que pone en juego las potencialidades del sujeto: su perceptividad, interés, admiración, criticidad, creatividad... Utilizar la razón, el lenguaje verbal, la abstracción, la lógica aristotélica como las formas habituales de acercamiento a la realidad, es desconocer los principios más elementales de lo que es el hombre, de sus formas de conocimiento, de sus valores, intereses y problemas"¹⁸.

La disfunción derivada del influjo de los medios de comunicación en el ámbito social y de la cultura ha puesto de manifiesto la incapacidad de adaptación de la escuela en su función socializadora, pese a las anticipadas advertencias de sociólogos y educadores, y pese a los intentos también de reforma escolar en el propio seno de la organización educativa.

Mientras los sistemas avanzados de comunicación desarrollan sus potencialidades e inciden en diversos aspectos de la vida económica, política y social, afectando la estructura de organización de las culturas locales, el sistema global educativo permanece paralizado a la expectativa del curso que sigan estas tendencias, sin que, por consiguiente, la comunicación educativa, en concreto, pueda experimentar una evolución y desarrollo similares, con los que se favorezca el tratamiento adecuado de tales transformaciones en el campo de la comunicación y la cultura. Una de las paradojas más sorprendentes en el debate actual de la comunicación educativa es que, curiosamente, se confía en que la educación cambie en positivo la cultura mediática del sistema dominante de información, sin que ella misma modifique sus propios esquemas conceptuales.

Las posiciones al respecto son múltiples y de lo más variadas, aunque en verdad se pueden reducir básicamente a dos, que son hoy por hoy las interpretaciones dominantes socialmente: por un lado, el pensamiento tecnocrático considera que el sistema formal de enseñanza debe consagrarse a distribuir el saber social operativo (racionalidad instrumental) orientado a la promoción del individuo y la explotación productiva del

¹⁸ DE OLIVEIRA LIMA, Lauro, *Mutaciones en educación según McLuhan*, Editorial Humanitas, Buenos Aires, 1976, p.179.

trabajo, mientras que la comunicación debe cumplir funciones de esparcimiento, ocio y diversión, lo que genera como resultado el problema de las contradicciones culturales del tardocapitalismo que analiza Bell. El pensamiento tradicional, por otro lado, especifica en este sentido que la escuela debe constituirse en refugio de los valores humanistas frente a la cultura del espectáculo, con el fin de poder contrarrestar los nocivos efectos de la nueva filosofía hedonista y el culto a al saber fragmentario y vulgarmente utilitarista de la cultura mosaico.

Quiroz habla, en este sentido, de dos grandes líneas generales que abarcarían todas las experiencias existentes en materia de comunicación educativa: aquellas que ponen el énfasis en la educación participativa a través de la cual el receptor se convierte en productor y analista de mensajes; y aquellas otras que sustentan la educación en la capacitación para la recepción crítica de los contenidos de la cultura de masas:

"Los que se han orientado hacia la educación participativa, plantean la necesidad de capacitar a las audiencias para su intervención en los procesos de comunicación social. Se trata de transformarles en nuevos emisores, o emisores alternativos. El sustento de esta posición se encuentra en la democratización de la comunicación a partir de los grupos de base. Esta visión alternativa viene siendo criticada en los últimos años, frente a ella se sostiene la necesidad de una ruptura con el marginalismo de lo alternativo y su creencia en una auténtica comunicación que se produciría fuera de la contaminación tecnológico/mercantil de los grandes medios"¹⁹.

Parece por tanto más que pertinente matizar esta distinción. Esto es, si la comunicación educativa como producto concibe la educación como una función comunicativa del docente, desde una perspectiva tecnológica integral, la educación como proceso piensa más bien en términos dialógicos.

Kaplún establece, en cambio, una tipología de tres posibles variantes en las estrategias de comunicación y educación aplicadas tanto en el sistema formal de enseñanza, como en los modelos sociales de transmisión y producción informativa. Siguiendo el esquema conceptual de Freire, Kaplún

¹⁹ QUIROZ, Maria Teresa, *Todas las voces. Comunicación y educación en el Perú*, Universidad de Lima, 1993, p. 223.

establece que históricamente existen tres modelos metodológicos distintos de comunicación educativa: el modelo bancario, el de los efectos, y el modelo dialógico o transformador.

El modelo de educación bancaria se caracteriza aún hoy por ser un modelo de enseñanza restrictivo, limitado sólo a la ordenación y desglose secuencial de un programa. Tradicionalmente, la escuela ha proporcionado una educación rica en información, pero muy pobre en acción. "La primacía del saber sobre el saber hacer, ciertamente, es una característica usual de las influencias escolares; como también lo es, al menos en nuestras sociedades occidentales, la competitividad sobre la cooperación"²⁰. En cuanto procedimiento pedagógico centrado únicamente en el contenido, el paradigma de la educación bancaria se distingue por utilizar todo un arsenal de recursos didácticos que regulan los flujos de comunicación dentro del aula, de manera coercitiva. La exposición equivale por tanto a ausencia de aprendizaje significativo, al centrarse la dinámica de clase siempre en el profesor y nunca en el alumno:

"La educación ha tendido siempre hacia un aprendizaje que se base en el sentido de lo que aprende (meaningful learning), un aprendizaje que conduzca a la comprensión y que permita desarrollar el pensamiento. A esta aspiración se opone el aprendizaje mecánico, o lo que se llama en la escuela aprender de memoria (...) En el plano práctico, se ha comprobado en los últimos decenios una regresión del aprendizaje significativo y una progresión del aprendizaje mecánico"²¹.

Las pedagogías activas lo que pretenderán justamente es invertir los términos de estas posiciones asimétricas que mantienen un tipo de relación interpersonal totalmente vertical y autoritaria.

En el modelo tradicional de enseñanza, educar es sólo informar de un conocimiento producido, cerrado y supuestamente objetivo, en el que deben ser desplazadas las actitudes implícitas en todo proceso de aprendizaje:

²⁰ JORDÁN, op. cit, p.140.

²¹ MALITZA, Mircea, *Aprendizaje, comprensión y medios de comunicación*, en VV.AA., *La educación en...*, op. cit., p.111.

"No se puede hablar, entonces, de comunicación personal, más que en subordinación y dependencia a la comunicación objetiva. Así la educación va centrándose progresivamente en la elaboración de la técnica de la enseñanza, en la determinación de las mejores condiciones para conseguir una información objetiva que se transmita luego al educando"²².

La enseñanza no se cuestiona, en consecuencia, la situación comunicativa en sí, ya que por principio ésta resultaría no problemática y/o transparente. Este tipo de educación presta mayor interés al hecho de que los alumnos recuerden la información más que el que sepan dónde y cómo encontrarla selectivamente. Este tipo de práctica educomunicativa relega la capacitación y adquisición de destrezas para la lectura crítica en favor de la acumulación cuantitativa de informaciones. La educación bancaria se configura así en una forma de enseñanza restrictiva, lineal e informacionalmente:

"A lo que se debe enseñar se le llama asignatura o disciplina. Una asignatura tiene que ver con los signos, y un signo es originalmente una marca o sello ("sigillum"): mediante la enseñanza de una asignatura marcamos a los alumnos para asignarles una tarea social productiva, y los marcamos con sigilo para que no se den cuenta de que están marcados. Una asignatura se enseña (in + signare), enseñar es señalar al enseñado la tarea asignada, y señalarle a él, marcarle con un sello para que quede ligado a esa tarea. Una disciplina implica el juego de lenguaje docente/discente, la docencia hace a los discípulos dóciles (los que soportan cualquier deformación, los que soportan la disciplina que les deforma) o doctos (los que repiten lo que se les ha enseñado, los que reproducen la marca que les marca)"²³.

La educación bancaria se puede calificar como un tipo de comunicación informacionista. El sujeto es imaginado como un receptáculo vacío de información, como objetos de la actividad educativa o depósito último en el proceso final de la recepción del saber. En otras palabras, el educando es un banco de datos siempre disponible para poder extraer o inocular cifras, datos, información y conocimientos solicitables en el momento que así lo estime el profesor. El docente ejerce el rol de "magister" en toda su extensión en cuanto único depositario y administrador privilegiado de la información y el conocimiento, generando, de este modo, relaciones de dependencia y pasividad en los alumnos.

²² ALTAREJOS, Francisco, *La educación, entre la comunicación y la información*, Revista Española de Pedagogía, Año XLIV, número 171, 1986, p.19.

²³ IBÁÑEZ, Jesús, *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*, Siglo XXI, Madrid, 1985, p.25.

El maestro viene siendo, en este modelo tradicional de enseñanza, no sólo el mediador exclusivo del conocimiento, sino también el actor que ordena la observación verbalizada de los pupilos, y el organizador del trabajo que se desarrolla en el aula.

Obviamente, este enfoque clásico de la educación pronto demostraría estar desfasado ante el cambio necesario que habría forzosamente que operar en las estructuras económicas y en el conjunto de la realidad social. De hecho, aún hasta hoy, el mantenimiento de un modelo de organización y metodología escolar como éste ha terminado provocando un progresivo malestar docente ante la evidencia de la imposibilidad real de mantener coherentemente una socialización educativa, de manera unidireccional y jerárquica. El aluvión de informaciones recibidas fuera de la escuela ha venido cuestionando en sus mismos fundamentos el rol tradicional del maestro y su función monopolizadora del saber en favor de un tipo de relación pedagógica más cooperativa. Así, el maestro comienza a asumir la función de enseñar a los alumnos a organizar su conocimiento, a cultivar y cotejar las fuentes de información, en contacto con los canales de comunicación de la cultura de masas. Este tipo de cooperación no jerárquica dará paso a nuevos métodos activos de participación grupal en el aula redistribuyendo las responsabilidades en el trabajo colectivo. Ahora bien, la reforma en los fundamentos pedagógicos de la enseñanza que representa esta nueva mirada pedagógica de la organización escolar se producirá, no obstante, según un esquema equiparable al de la educación positiva.

En el segundo modelo, en el denominado modelo de los efectos, la implementación de métodos activos se justifican en virtud de la garantía de una mayor eficacia, de tal modo que la conciencia de la crisis educativa, en el caso concreto de los medios de comunicacional social, se traduce en la adopción acrítica de las nuevas tecnologías de la información. Aún hoy en "circulación académica", el modelo de los efectos se inspirará en la cibernética de primera generación para integrar las ciencias de la información y las disciplinas del aprendizaje. El modelo cibernético inaugura aquí una nueva conceptualización del proceso educativo como un proceso regido

por la racionalidad de la información. Esta extensión científica de la lógica de sistemas operará, sin embargo, según una estructura cerrada. Su aplicación a la reflexión teórica de la pedagogía vendrá dada por una especial atención hacia los procesos transaccionales del flujo de informaciones. El desarrollo de la cibernética reforzó, como señala Orozco, la conceptualización dominante del proceso de comunicación como un proceso de transmisión de un mensaje a una audiencia. De tal modo que, como ocurriera antaño con el medio televisivo, el paradigma de los efectos procederá a recurrir a los sistemas audiovisuales o al ordenador como sustitutos del rol monológico docente, según esquemas igualmente unidireccionales. Incluso cuando esta incorporación se haga siguiendo patrones propios del activismo pedagógico, el fundamento que respalde la nueva orientación educativa resultará reveladora de la ideología de un "falso humanismo", en el que tanto el modelo bancario como el de la psicopedagogía y la dinámica de grupos coinciden básicamente en los mismos elementos epistémicos, por ser ambos deudores del padre negado. El modelo cibernético inaugura así una conceptualización del proceso educativo como un proceso regido por la racionalidad de la información.

La tercera propuesta, el modelo dialógico o transformador, reconocerá, por el contrario, el papel estructurante del sector informativo con el fin de vislumbrar su función organizadora, a futuro, defendiendo una organización de la enseñanza y el aprendizaje en torno a los medios radicalmente distinta, de modo que la educación pueda favorecer el trabajo metódico con los canales de acceso al saber y al conocimiento, articulando una aprehensión significativa de la nueva realidad emergente en proceso de constitución. El tercer modelo identificado por Kaplún, a partir de Freire, concibe el proceso de educomunicación como un proceso generador de sentido. Favorece por tanto una aprehensión de la realidad anticipadora, participativa y constructivamente contextual.

Si en el modelo de educación y comunicación bancaria y en el modelo metodológico unidireccional de los efectos prima una

concepción instrumental de la información y el conocimiento "mentalista", en la perspectiva dialéctica, por el contrario, domina más bien la visión dialógica, immanente y situacional. Pues desde la perspectiva de la comunicación, como concluye Altarejos, se parte del entendido que, en educación, necesariamente, importa tanto la información de la enseñanza como la comunicación de la orientación; tanto la objetividad que se pretende, como la presencia de las subjetividades; tanto la disertación, como la conversación; tanto el decir como el hablar. En este entendido, la comunicación educativa debe proponer preferentemente la organización de un sistema participativo y autónomo que, en cuanto tal, debe incluir todas las modalidades posibles de comunicación (individual, grupal, horizontal, vertical, oral, escrita,.... transversal) en función de la estructura del contenido. "El binomio autoridad-libertad así lo aconseja. El autoritarismo como la ausencia de orientación generan falta de confianza y decisión en los educandos, y carencias en la coordinación docente"²⁴.

Este último modelo o paradigma de la educación y la comunicación representa por tanto la superación de la lógica contradictoria entre el principio de autonomía y la decisión heterónoma, integrando la interacción comunicativa y la mediación pedagógica en un proceso activo de reconstrucción contextualizada por los sujetos de la acción de aprendizaje. En el tercer paradigma, gracias en parte a la influencia de los medios de comunicación, las relaciones entre educadores y alumnos se ven reformulados. El maestro informador es sustituido por la figura del educador animador encargado de impulsar las comunicaciones en el grupo, mientras que el estudiante deja de ser receptáculo pasivo de la información o los procesos de aprendizaje, para convertirse en el principal agente responsable de su experiencia, de su conocimiento y de la misma comunicación didáctica. "Al transformar la relación educador-educando, desaparece el profesor, lo que devuelve a todos la función de educar. La comunidad educadora. La ciudad educativa. El alumno

²⁴ SARRAMONA, op. cit., p.66.

investigador, responsable de su propio proceso. Todos educando"²⁵.

Estos tres métodos de educación y comunicación en la práctica social corresponden a los tres sistemas de enseñanza producidos históricamente. La educación bancaria es el método del sistema masificado de instrucción en el proceso de modernización de la enseñanza colectiva, paralelamente al proceso de masificación industrial y comunicacional. La educación es masificante y modelizadora, vertical y constrictiva: se especializan maquinalmente el espacio-tiempo del trabajo, y también el espacio-tiempo de la reproducción cultural, ya sea en el campo de la educación o en la práctica del consumo. La estructura meritocrática de la educación es la otra cara del principio de ordenamiento uniformador de lo social. Así, el docente adquiere una doble función expositiva y controladora (vigilar y castigar). Y la enseñanza una estructura lineal de cadena de montaje a través de lecciones magistrales y explicaciones en clase, o mediante el uso vehiculador de la radio, el cine y la televisión.

El modelo centrado en los efectos corresponde a la enseñanza individualizada, resultado de la norma del neocapitalismo de consumo de bienes, servicios e información. La individualización personalizada de la enseñanza es el principio educativo de la organización cibernética de la sociedad. Se automatizan los procesos de producción y se programa la regulación de lo social. La educación es una educación programada. El modelo cibernético es el modelo binario. La Enseñanza Asistida por Ordenador anticipa los sistemas autoinstruccionales según un modelo cerrado: pregunta/respuesta, abierto/cerrado, 0/1... emisor/receptor. La automatización realiza así el sueño comtiano de robotización organicista de la vida social. La educación es un proceso de transmisión física y de procesamiento de información regulado por los principios de eficiencia y equilibrio que predeterminan los fines propios del programa, externo por supuesto al individuo, aunque la enseñanza

²⁵ OLIVEIRA LIMA, op. cit., p.10.

sea personalizada. Los medios de adquisición de conocimientos son por tanto subsumidos por los fines. El camino es trayectoria retroalimentada linealmente por la flecha de la organización efectiva del saber. De ahí que el profesor adquiera el rol de productor y facilitador de los recursos de aprendizaje, como tutor u orientador que regula el buen funcionamiento del proceso de educación, evaluando las autorregulaciones.

La educación transformadora, en tercer lugar, es una educación nómada. Corresponde a la fase de grupalización de la estructura social. Los consumidores pasan de la individualización a la identificación grupal. Es el tiempo de las tribus (Maffesoli) y de las bandas (Deleuze/Guattari). El espacio-tiempo se fragmenta, es circular. Y la educación, se desestructura (Aula sin Muros), pasa a ser molecular. La sociedad se disgrega grupalmente y se articula reticularmente. La educación debe por tanto grupalizarse. Ya no se puede masificar ni individualizar la educación. Hablamos de grupos de aprendizaje o grupos pequeños que se desempeñan a través de tutorías, seminarios, grupos de trabajo, simulaciones o grupos de ayuda mutua, siendo el educador un facilitador organizativo del aprendizaje.

El desarrollo de los tres principales paradigmas de la comunicación educativa quedan así ejemplificados con la tipología de Kaplún. Y pueden ser aplicados por ejemplo al estudio del desarrollo de la televisión educativa, tal y como hace Max Egly, que distingue tres etapas fundamentales en el uso pedagógico de la televisión: en primer lugar, el medio televisivo será utilizado como sustituto complementario del profesor según un modelo lineal centrado en la transmisión verbalizada de conocimientos de manera similar a las lecciones magistrales, esto es, la televisión didáctica buscará que el alumno haga carrera ajustándose al mensaje y estructura unívoca del contenido pedagógico audiovisual; posteriormente, la televisión comenzará a ser explotada utilizando la variedad de recursos expresivos como medio central de diversos programas educativos, principalmente en la enseñanza a distancia; por

último, en tercer lugar, la televisión pasa a ser utilizada como un recurso en sí mismo representativo de la información cultural que adquieren los alumnos en la logósfera comunicativa como objeto transmisor de conocimiento favorecedor de habilidades expresivas y actitudinales en los educandos²⁶. Así, en primer lugar, la televisión fue estudiada a partir del contenido ideológico de sus mensajes y de los efectos producidos sobre la audiencia (perspectiva psicológico-conductista); en segundo lugar, el medio se pasó a analizar como soporte tecnológico portador de una serie de capacidades tecnicodiscursivas (perspectiva mediática); para terminar utilizándose la televisión como un medio que establece relaciones de intercambio y favorece un modo distinto de expresión (perspectiva cultural).

En los tres casos, el problema central común a todos los paradigmas es intentar evaluar educativamente mediante la práctica pedagógica los recursos y potencialidades de los mensajes en la cultura de masas. Si bien veremos cómo la comunicación educativa puede aspirar a constituirse en un eje estratégico de las voluntades transformadoras hacia un modelo democrático de sociedad, siendo la educación el campo de diálogo público abierto a la configuración participativa de la nueva "cultura de crisis", ningún paradigma de los aquí descritos se erige en panacea omnipotente, capaz de resolver los problemas educativos que atraviesan el sistema social. Tampoco la propuesta metodológica que defiende finalmente esta tesis aspira a erigirse en núcleo de las transformaciones posibles y deseables. Antes bien, la comunicación educativa, tal y como será conceptualizada en nuestro trabajo, sólo procura adoptar una nueva concepción de la cultura que favorezca la reforma social posible y necesaria, en respuesta a las demandas del nuevo contexto de transformaciones en curso.

A continuación ofrecemos sintéticamente por tanto una revisión de los principales paradigmas más representativos en el desarrollo histórico de la comunicación educativa, siguiendo el esquema conceptual que especifica el profesor Masterman, aunque

²⁶ Cfr. EGLY, Max, *Télévision didactique*, Editlég, París, 1984.

con importantes aportaciones de matiz a este respecto. Pues las estrategias de comunicación educativa han sido demasiado diversas, como señala Quiroz. Desde el control familiar en el recorte o regulación de las horas de consumo televisivo, al diálogo directo en torno a los programas difundidos en clase, desde el desarrollo de actitudes más selectivas en la oferta cultural a la alfabetización en el lenguaje de la imagen, pasando por la enseñanza desmitificadora de las nuevas tecnologías y la crítica ideológica de los mismos las metodologías y estrategias de aprendizaje con, de, y sobre los medios es múltiple y apenas incipiente. Por ello mismo, nosotros hemos optado por la que consideramos la más completa interpretación de las hasta ahora conocidas en el campo de estudio de la comunicación educativa.

En "La revolución de los medios audiovisuales", Masterman analiza el desarrollo histórico de la enseñanza audiovisual identificando tres paradigmas fundamentales diferentes entre sí: el paradigma vacunador, el del arte popular y el paradigma de la representación, siendo éste último el que resitua el problema pedagógico de la comunicación otorgando prioridad a la motivación del alumno como un fin en sí mismo que favorece la autonomía crítica, de modo que la educación para la recepción se convierte en una pedagogía centrada en el sujeto, que trata de desarrollar la imaginación creativa del ciudadano del futuro mediante la reapropiación de los medios y del conocimiento.

Ahora bien, a diferencia de la descripción de paradigmas que hace Masterman, la revisión teórica que aquí se describe parte de una premisa esencial que desde el principio, es asumida en la interpretación metodológica de los diferentes modelos, a saber: el estudio y consideración teórica del problema de la comunicación y la educación no debe ser concebido como un espacio limitado a estas dos dimensiones, sino más bien de manera integrada, como parte de un proceso dialéctico en el que los sistemas de información y comunicación constituyen una variable independiente de la nueva cultura posmoderna. Los problemas culturales que atañen a la influencia educativa de los

medios de comunicación no pueden reducirse al estudio exclusivo de los mismos. Más bien al contrario, debe ponerse en relación con las dificultades organizativas del sistema social. La perspectiva analítica no debe cerrarse a la realidad de los medios sino orientarse, desde una perspectiva estructural, a la resolución de los problemas. Asumir el estudio y la práctica de la comunicación educativa como un objeto parcial relativo únicamente a los medios y la nueva educación tecnológica no ayuda en nada al mayor entendimiento del problema de los sistemas complejos que está en el trasfondo del actual debate en las ciencias sociales. La exposición que presentamos en las próximas páginas al lector realizará por tanto la crítica oportuna a las metodologías de "adiestramiento tecnológico" desde la necesaria reflexión epistémica sobre la ideología y la cultura, para concluir después con la apuesta por el paradigma representacional, cuyo modelo será adoptado como fundamento para la propuesta que a nivel metodológico será definida en los capítulos finales.

1. El paradigma vacunador.

Desde que en 1972, el Informe Faure llamara, como vimos, la atención sobre la importancia de los medios en el desarrollo de una enseñanza actualizada, poniendo especialmente el acento en los factores causantes de la crisis que padece actualmente la escuela, las políticas de educación y comunicación se han visto impelidas a una progresiva integración metodológica. Los requerimientos del sistema productivo y el desarrollo de la nueva sociedad de la información -neocapitalismo de consumo- sumergen a la institución escolar en una crisis histórica de falta de legitimidad, de notables consecuencias para la teoría pedagógica. Coincidiendo con la pérdida de relevancia de la educación formal en el proceso de socialización, el movimiento en favor de la desescolarización educativa planteará la pertinencia o no de que la escuela abdique de parte de sus poderes para desaparecer en beneficio de una reformulación distinta de las funciones de la educación pública. La

imposibilidad de cumplir con su cometido animará a algunos autores a defender políticas culturales de desescolarización social. El cambio introducido por las transformaciones comunicacionales en el sector de las nuevas tecnologías y el recurso fácilmente accesible a fuentes de información daría pie a los más radicales futurismos en el análisis prospectivo de la educación del siglo XXI.

Desde Reimer o Illich, antes Dewey y los reconstruccionistas sociales, pasando por el norteamericano McLuhan, numerosos teóricos han destacado la relevancia de las mutaciones educativas que, necesariamente, obligan a adoptar modelos pedagógicos abiertos, flexibles, centrados en el sujeto, y contextualizadores, por exigencias propias de la sociedad posindustrial. Otros autores como Goodman aportarán una interesante crítica alternativa al modelo burocrático de enseñanza. Como vamos a ver en los siguientes epígrafes, desde principios de siglo hasta más recientemente la década de los sesenta, que es cuando en el ámbito educativo se toma en cuenta el factor de los medios respecto a un hipotético modelo actualizado -estructuralmente hablando- de la educación, la importancia del debate planteado por las corrientes de renovación pedagógica muestra el carácter de las radicales transformaciones experimentadas en el sistema educativo hasta concluir con la aceptación de la escuela paralela como un hecho prácticamente insoslayable.

La progresiva informalización de la enseñanza ha situado a la escuela ante el cumplimiento de nuevas responsabilidades educativas, poniendo cada vez más en evidencia la necesaria confrontación con los dispositivos, técnicas y saberes de la comunicación como futuro inmediato a asumir en el pensamiento pedagógico, tanto para la educación permanente como, en general, para la regulación pedagógica de la enseñanza desde la perspectiva no formal a nivel comunicativo, más vinculada a los requerimientos actitudinales de la vida social. La idea legitimadora de la inclusión por teóricos y docentes del dominio de los medios audiovisuales en el aula fue fundamentada en un

principio por la necesidad de volver a dar vida a la escuela en armonía con la realidad de la sociedad de la información.

Los pedagogos modernistas partidarios de la renovación pedagógica apreciarían desde un principio el efecto benéfico que podían ejercer los medios en el proceso de reforma de la enseñanza. Numerosos países comenzaron entonces a experimentar programas de aplicación técnica del cine, la radio y la televisión en la educación formal dentro de las instituciones educativas de nivel medio y superior. Por lo general, se tendió a insertar el uso de los medios en la enseñanza tradicional de manera improvisada, resultando experiencias muy limitadas y de escaso alcance en su efectividad actualizadora sobre el conjunto de la educación reglada. No obstante, las prácticas educomunicativas del modelo modernizador introducirán un mayor nivel de conciencia sobre lo pertinente del uso aplicado de la comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Inevitablemente, a partir de estas primeras experiencias pioneras en el campo de la comunicación educativa, educación audiovisual y movimiento de renovación pedagógica irán estrechamente unidas en la introducción de las técnicas audiovisuales en la escuela. Ambas tendrían por principal cometido la adaptación del sistema formal de enseñanza a la nueva realidad sociológica revisando, con todas sus implicaciones, las formas ilustradas en la tradicional relación maestro-alumno. La creciente permeabilización de las políticas educativas por la didáctica de los medios de comunicación propuestas a partir de las corrientes de renovación pedagógica derivarán en una concepción más socrática de la enseñanza, promoviendo una concepción de las relaciones pedagógicas maestro-alumno mucho más ricas y empíricas en términos vivenciales²⁷.

El movimiento de la Escuela Moderna, a partir de Freinet, representa la primera toma de conciencia de cómo una verdadera educación actualizada debe abrir al niño a la vida, superando la

²⁷ Cfr. GARCÍA DE LEÓN, María Antonia, *El profesor ideal. La actividad docente a través del alumnado, los mass media y las políticas educativas*, Revista Complutense de Educación, número 3, Madrid, 1992, pp.29-42.

clausura entre el momento educativo y la práctica social. En efecto, como señala Miège, "fueron los maestros del movimiento Freinet los primeros en llevar a cabo, con mucho dinamismo y muchas exigencias progresistas, una acción dirigida a la adaptación crítica y práctica de los medios de comunicación; su interés se dirigió naturalmente hacia la prensa escrita y el soporte impreso, entonces dominantes y, durante mucho tiempo este movimiento fue casi el único, en el ámbito escolar, en poner en práctica una acción educativa a partir de los medios de comunicación"²⁸. El movimiento de la nueva escuela apostará firmemente por la creación de archivos documentales de los medios para el uso educativo en clase frente al tradicional monopolio del libro de texto escolar. La renovación pedagógica propuesta por la escuela moderna defiende, por ejemplo, a partir de Freinet, el desarrollo del periodismo escolar a través del trabajo colectivo en el aula. Como comentan Vázquez y Oury, "este tomar en consideración por parte de la sociedad, el hecho de que en ciertas condiciones los niños son capaces de expresar un pensamiento, calificado con bastante imprecisión de auténtico, favorecería un nuevo estudio de los métodos pedagógicos habituales, que tienden esencialmente a valorizar y favorecer las palabras del maestro"²⁹.

En "Le journal scolaire", Freinet propugna la introducción del periódico en el aula abriendo la reflexión sobre los medios didácticos de enseñanza formal, al reconocer las necesidades de libre expresión del niño en el marco de una sociedad crecientemente informada. Los objetivos básicos reconocidos por el pedagogo francés a principios de siglo eran esencialmente tres:

1.- Favorecer la expresión escrita mediante la libertad total.

²⁸ MIÈGE, Bernard, *La sociedad conquistada por la comunicación*, ESRP-PPU, Barcelona, 1992, p.67.

²⁹ VÁSQUEZ, Aida y OURY, Fernand, *Hacia una pedagogía del siglo XX*, Siglo XXI, Madrid, 1968, p.38.

2.- Socializar la expresión por medio de la lectura pública.

3.- Desarrollar el pluralismo intelectual mediante la aceptación de los puntos de vista de los demás.

Es decir, el periódico sería, en resumidas cuentas, un instrumento de mediación cooperativa como elemento que, en calidad de "factor de grupo" , favorece el aprendizaje activo y la cooperación dinámica en el proceso de adquisición del conocimiento. El trabajo realizado por los movimientos de renovación pedagógica hará habitual en el panorama de las clases la lectura comentada de artículos, el uso programado de la televisión y el debate crítico de las manipulaciones de los medios, aunque, claro está, ocasionalmente y de manera esporádica.

Lejos de esta nueva percepción, las experiencias pioneras de introducción del cine y la televisión en el aula vinieron precedidas, sin embargo, por una actitud recelosa, y hasta cierto punto de cautela, sobre los posibles efectos de las nuevas tecnologías y, en general, de los medios de información en el plácido orden del sistema educativo. La educación en los medios nace así de una profunda desconfianza por parte de educadores y padres sobre el papel formativo de los medios de comunicación en el desarrollo infantil. La omnipresencia cultural de los medios de comunicación de masas será evaluada despectivamente por la mayoría de los responsables educativos como una invasión de las formas simbólicas de organización social, cuya influencia negativa sobre la estructura de la educación distorsiona la visión misma de la realidad aprendida por los alumnos en la escuela. En su rechazo a los medios de comunicación, el principal efecto criticado por padres y educadores será la polución cultural, cuya contaminación informativa era generadora de alienación y desórdenes afectivos en el equilibrio social de los individuos.

La televisión, en cuanto totem tecnológico de la sociedad de la información, pasó así a convertirse en el chivo expiatorio de todos los males y la degeneración moral de la sociedad. En su breve existencia como vehículo de información, el medio televisivo pasará a ser considerado un elemento central en la generación de las transformaciones de la cultura y el medio social. La nueva función que asumía el medio televisivo habría en consecuencia de concentrar la polémica en el marco del debate suscitado por el paradigma vacunador. Así, algunos visionarios defensores de la nueva tecnología pondrán énfasis en el potencial educativo de la televisión al ofrecer una enseñanza "lúdica" logrando una mejor divulgación de la ciencia y el conocimiento a través de la risa. Otros autores, la mayoría, sin embargo, comenzará iniciando una cruzada preventiva para retirar a los hijos de la perversa y malignamente efectiva influencia de la televisión, para evitar que el público infantil fuera corrompido por la violencia y los valores antagónicos inculcados frente al cuadro normativo de la educación. En esta interpretación dominante, la televisión era la causa de la desunión familiar, de la ausencia de diálogo, de la muerte del pensamiento creativo e independiente, y de la violencia social que amenazaba el equilibrio ecológico de la civilización. Hasta tal grado llegó el fetichismo tecnológico del nuevo totem mediático que padres y educadores en reiteradas ocasiones llegarían a afirmar, en informes oficiales incluso, que el motivo de la crisis educativa, el bajo rendimiento académico y la deserción escolar se debían en buena medida a la perniciosa influencia de los valores de la cultura audiovisual. En el marco del paradigma teórico de los efectos se acusaba a la televisión de estar inoculando valores antagónicos al humanismo tradicional, de haber inyectado perniciosamente el virus del desorden, la indisciplina y la ignorancia en el cerebro indefenso del público infantil. En consecuencia, las primeras soluciones propuestas al respecto fueron claramente prohibicionistas. Se pretendía inculcar en los niños una actitud atelevisiva contraria al espíritu y forma de la cultura audiovisual. El público infantil se convirtió de este modo en objeto y destinatario final de una política censora en sus

posibilidades infinitas de expresión. Aunque poco habría de durar el mantenimiento consistente de esta cruzada, la presencia ubicua de los medios fue atacada frontalmente con relativo éxito por la institución escolar mediante una política de aislamiento de los receptores que convertía al medio televisivo en enemigo declarado de la educación y la cultura ilustrada:

"La televisión como factor alienante en los niños y jóvenes se convirtió en el tema preferido y el calificativo más utilizado. Argumento simplista, pero aparentemente eficaz para definir la influencia de la televisión. Sin embargo, aparte de constatarse la influencia que ejerce la televisión y constante presencia en la vida social y familiar, no se logró en ningún caso comprender los mecanismos que atan a los usuarios a ella. Sólo cuando se profundiza en la importancia que tiene la televisión en la vida individual y familiar, se abren nuevas perspectivas de interpretación, las cuales lentamente abandonaron las normas que reducen la televisión al estudio de sus efectos inmediatos y directos"³⁰.

El pensamiento conductista de los efectos, la poderosa imagen de la tabula rasa dominará el escenario de la comunicación educativa hasta prácticamente la década de los setenta introduciendo una concepción mecánica del rol desempeñado por educandos y receptores. A partir del mito de la "aguja hipodérmica" la educación audiovisual estuvo desde el principio, en consecuencia, connotada negativamente, bloqueándose cualquier tipo de iniciativa en la comunidad escolar por un tipo de análisis caracterizado por la falta de imaginación creativa y la significativa ausencia del otro actor de la comunicación y la relación educativa, históricamente sometido a los dictados de los responsables de la educación y de los profesionales y propietarios de los medios, por ser imaginado justamente en una posición inane. Se puede decir, por ello mismo, que el desarrollo de la comunicación educativa tiene unos orígenes claramente paternalistas, de vocación protectora y burguesa. Educar, nos recuerda Rossellini, ha significado tradicionalmente dirigir, habituar, amaestrar, entrenar, domar, sujetar las riendas, vigilar, adoctrinar. Significa asimismo, por otra parte, instruir y enseñar. "Ahora bien, parece obvio que amaestrar e instruir a una persona son dos cosas muy distintas en términos generales. Efectivamente, la escuela

³⁰ QUIROZ, op. cit., p.56.

sujeta, nos doma, pero hacer de nosotros seres totalmente conscientes no forma parte de sus planes"³¹. Esto es, la naturaleza de la educación se fundamenta en las funciones sociales reproductoras, tendiendo por tanto a organizarse según una estructura autoritaria de poder, la misma que influye en un principio sobre la comprensión educativa del fenómeno de la cultura de masas.

En el paradigma vacunador, los medios, según explica Masterman, serán en realidad conceptualizados algo así como una especie de virus que puede provocar diversas "enfermedades" en la conducta social de los niños, expuestos en su indefensión a la influencia maligna de una "cultura falsificadora". La educación no se concibe de otra forma sino como una protección civil contra la radioactividad de los medios.

Los primeros educomunicadores proteccionistas fundamentaron sus críticas y rechazo de la cultura de masas amparándose en la creciente mercantilización de la industria del entretenimiento y la baja calidad de los productos difundidos por el sistema de comunicaciones de masas. Las resistencias del sistema educativo a la introducción en la escuela de los medios de comunicación como modelizadores educativos fueron algo más que considerables. Protegidos en el error de diferenciar la escuela como el espacio privilegiado de aprendizaje del espacio de ocio y entretenimiento que ofrecían los medios de comunicación, las autoridades educativas hicieron durante largo tiempo caso omiso del creciente papel que progresivamente iba adquiriendo el complejo de las industrias culturales en la socialización y ordenamiento del saber dentro de las sociedades avanzadas. Más aún, desde el principio, los docentes percibieron los medios masivos como rivales que incidían negativamente en la disminución progresiva del aprendizaje. La escuela procederá en coherencia a "excomulgar" a los medios de comunicación de masas por proveer masivamente un discurso pleno de ambigüedades.

³¹ ROSELLINI, op. cit., p.16.

Porcher ha descrito esta actitud de rechazo y oposición de la escuela a la logósfera comunicativa como una especie de "cruzada evangelizadora":

"El surgimiento de los medios masivos de comunicación aparece ante los ojos de los docentes como la invasión del suelo natal por un enemigo indigno e innoble en el sentido propio del término (es decir, sin nobilitate). Las referencias explícitas de los pedagogos con respecto a los medios masivos adoptan fácilmente un vocabulario bélico. Los medios de comunicación de masas originaron, pues, una especie de polemología pedagógica emparentada al mismo tiempo con un discurso inquisitorial. En suma, reunidos los distintos componentes del fenómeno, se trata de una verdadera guerra santa en la que el docente debe proseguir al infiel"³².

La acción educomunicativa adquiere así el carácter de una cruzada en defensa de las "víctimas inocentes" de la cultura de masas. Sus objetivos cobran desde un principio una clara vocación orientadora, de dirección normativa en contra de la amenazadora influencia de los valores mediáticos. Si la tradición cultural estaba en peligro había que fortalecer los valores culturales frente al destino efímero del imperio de la imagen. De hecho, como relata Masterman en el caso inglés, la mayor parte de las experiencias iniciadas en materia de educación para la recepción nacen vinculadas a la enseñanza de la lengua como complemento de los estudios literarios, ligados paralelamente a la música y las artes plásticas. La dependencia de la educación audiovisual con respecto a las disciplinas lingüísticas redujeron el estudio de los medios de comunicación como significantes de la realidad en sus aspectos tecnicodiscursivos dejando de lado los componentes socioculturales, políticos y económicos como poco relevantes. La alfabetización audiovisual en Estados Unidos seguirá este principio con poco éxito en sus programas dirigidos al desarrollo de la capacidad de autonomía crítica de los educandos.

Esta influencia de la lingüística y la racionalidad clásica en el paradigma vacunador se habrá de traducir en un primer momento en la aplicación de los populares programas nacionales

³² PORCHER, citado por TRILLA, Jaume, *La educación fuera de la escuela. Ambitos no formales y educación social*, Ariel, Barcelona, 1993, p.143.

de prensa en el aula, promovidos por las empresas editoriales con el objetivo de formar a los lectores del mañana. Según McLuhan, cuando se produce la confluencia de dos épocas comunicativamente antagónicas los pedagogos piensan que la cultura literaria es el único medio para inmunizarse contra la influencia de la televisión. Como la nueva galaxia electrónica estaba influyendo negativamente en los hábitos de percepción y consumo cultural, los principales diarios europeos y estadounidenses se lanzaron a impulsar en colaboración con el sistema educativo programas de prensa en la escuela, centrados en resolver la vivacidad informativa, el atractivo didáctico y el enriquecimiento cultural de los periódicos para el estudio de asignaturas como Geografía, Historia y, en general, las ciencias sociales.

Con escasa reflexividad metodológica, los programas de prensa en el aula fomentaron el uso de medios pensando que la simple introducción de los periódicos se traduciría en el aprendizaje crítico de los alumnos. Sin embargo, la falta de una investigación coherente, y la visión negativa implícita en la implementación de la cultura impresa en el sistema educativo frente a la influencia audiovisual de los medios electrónicos en los educandos, habría de demostrar lo equívoco de tal apreciación, cuestionando por otro lado además la pertinencia educativa de la mediatización de los programas por los intereses empresariales de los principales grupos editores, más preocupados por el alarmante descenso progresivo del número de lectores a lo largo de los últimos cuarenta años que por el aprendizaje crítico de los educandos.

Inicialmente, en cualquier caso, el dominio de los lenguajes naturales y el cultivo de la expresión oral y escrita se considerarán objetivos básicos que la comunicación educativa deberá atender de forma especial, debido a la incidencia "negativa" de los medios de comunicación de masas sobre la expresión del educando. Si en ocasiones se procedió a integrar lenguajes artificiales como el informático será también desde

una perspectiva funcional, reduciendo la educomunicación a un problema de competencia comunicativa.

Ya sea como sistema, como proceso o como acción, el equiparar la comunicación a un problema de habilidades limita el ámbito educomunicativo, en esta primera etapa, a un proceso de adquisición de destrezas. Desde Hymes, la relación entre formas lingüísticas, patrones de comportamiento e interacción social se asocia con el proceso de capacitación para el intercambio de informaciones en los contextos socioinformativos significativos. Añadiendo una connotación pragmática a las funciones semánticas y expresivas que atribuyera Chomsky a la relación de campo como experiencia compartida entre hablante y oyente, Hymes concibe la competencia como un conocimiento de los usos contextuales y las reglas de interacción comunicativa. Siguiendo pues este esquema la educomunicación tendría por objetivo proveer de reglas y habilidades competenciales a los sujetos educandos, pues el sentido terminal de la cultura escolar tendría por cometido situar al educando en una sociedad caracterizada por la abundancia y multiplicación de canales informativos.

Los primeros investigadores que reflexionaron sobre el uso de los medios audiovisuales en la educación compartían una preocupación común por garantizar el control del profesorado sobre toda fuente de información utilizada en la clase. La hipótesis de partida pareciera hoy banal, pero entonces, incluso todavía hoy, resulta ser un prejuicio de generalizada aceptación: si toda actividad escolar dirigida al margen del maestro corre el riesgo de ser una acción contra él, necesariamente el profesor debe constituirse en el administrador de los nuevos medios, cuya función sólo es concebible como soporte complementario del tradicional rol docente, evitando el desempeño antagónico con los fines educativos propios del sistema de enseñanza. Pues en proporción con la relativa importancia de los medios audiovisuales, su papel sería más o menos determinante en el desarrollo educativo. El sentido que explica la actual distinción entre tecnología auxiliar y

tecnología sustitutiva deriva justamente de esta misma contradicción.

Si en el primer caso, los medios audiovisuales son ayudas pedagógicas en las que se apoya el docente dentro de un esquema o relación educativa tradicional; en el segundo caso, la tecnología se juzga negativamente por los profesionales de la educación, como "máquinas de enseñar" que reemplazan de manera amenazante su propia función docente, deslegitimando así el monopolio del saber en un proceso evolutivo de descentramiento de la función magisterial. El personal docente visualizaba el futuro de la educación amenazado por el desarrollo microtecnológico de los nuevos medios. La muerte de los sistemas verbal-expositivos se identificará así con el desplazamiento del maestro informante por la máquina informadora. Este proceso evolutivo obligará de hecho por la inercia del cambio tecnológico a que el maestro sea progresivamente expropiado del poder organizador de la información para llegar a convertirse en simple mediador entre el mensaje emitido y el alumno. La principal tarea del docente en el nuevo marco educativo, que conquista el principio de actividad como exigencia pedagógica ineludible en la dinámica de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, será la de interponerse en la cadena de comunicación como factor pedagógico que determine un sentido didáctico implícito en el mensaje. Ello acrecentará más, si cabe, el grado de malestar docente entre los profesionales de la educación.

Sin embargo, la acción radicalmente polarizada de la enseñanza frente a la influencia "capilar" de la cultura mediática pronto demostraría ser un error. El problema de los efectos indelebles y no deseados de los medios de comunicación no se resolverían proporcionando al individuo una armadura moral que le protegiera contra las enfermedades virales de la cultura audiovisual. "Para ser útil a la sociedad, la enseñanza de los medios de comunicación debería, por el contrario, contribuir a superar la contradicción relativa que existe entre la socialización a través de ellos y la que se efectúa en las

instituciones pedagógicas"³³. La vocación proteccionista de educadores y padres de familia ante el arrollador proceso de mediatización cultural a través de los medios era una batalla perdida de antemano. La efectividad de los procesos de educación informal requerían una estrategia más inteligente en la protección del público infantil. De este modo, de una postura inicialmente de rechazo, los responsables y tutores institucionales de la educación comenzaron a definir usos posibles de las alternativas tecnológicas que ofrecían los medios dentro del aula. El primer paso ya se había dado. Al fin se reconocía definitivamente que era necesaria una apropiación metódica y sistemática de los potenciales malversados por la cultura de masas para poder vencer al enemigo.

2. El debate de la escuela paralela.

El transcurso del tiempo y la progresiva convergencia de intereses terminará, sin embargo, demostrando que esta posición también era errónea en sus fundamentos. Ni los medios eran el temido enemigo de la educación ni la enseñanza sufría la amenaza de destrucción que pareciera anunciar a futuro la cultura de masas. Lo único cierto de las preocupaciones de pedagogos y padres de familia es que, en efecto, la escuela había perdido de hecho la hegemonía socializadora desplazada por el influjo omnipresente de los medios. El sistema de comunicación había puesto en quiebra el principio de espacio único de organización y transmisión de los saberes que legitimaba el rol social del sistema formal de enseñanza y ello habría de tener repercusiones directas sobre la concepción misma del saber. Aunque cuando los docentes deciden aproximarse al mundo complejo de las nuevas tecnologías, ignorando el alcance epistémico y metodológico de la revolución informativa en la nueva teoría del conocimiento, incorporarán los nuevos medios más bien por inercia y una marcada estrechez de miras en la evaluación metodológica de las nuevas herramientas para el aprendizaje.

³³ MASTERMAN, Len, *Problemas teóricos y posibilidades concretas*, en VV.AA., *La educación en...*, op. cit., p.238.

En el momento en que de manera manifiesta renuncian a sus posiciones de animadversión hacia los medios, maestros e instituciones educativas conciben el problema de la comunicación como una cuestión de modernización educativa y adquisición de nuevas técnicas y puesta al día de la organización escolar mediante la inversión económica en los nuevos medios. Si los cambios acelerados en el ámbito de la cultura y la sociedad provocó una reacción a la defensiva por parte de los tradicionales agentes socializadores, (familia y escuela) situando el marco del debate de la comunicación educativa en el plano de los efectos morales e ideológicos que representaban los medios como titulares indiscutibles de los procesos de sociabilidad, el abandono de las apocalípticas soflamas en contra de la cultura de masas dará lugar a una posición menos rígida, pero igualmente reduccionista e instrumental. La existencia objetiva de nuevas formas de comunicación y el asombro inicial ante la continua presencia de las tecnologías audiovisuales en la vida pública animaron finalmente a los responsables educativos a intentar introducir los nuevos medios en la enseñanza escolar. Una de las soluciones más recurrentes fue la teleeducación, que representaba una alternativa real a las necesidades de modernización de los sistemas de enseñanza como sustitutos del proceso transmisor de conocimiento, en otra parte debido, claro está, a la quiebra económica de los sistemas públicos de educación.

Si los medios de comunicación social estaban ejerciendo una influencia no pedagógica en la conciencia individual y colectiva de los pueblos, la escuela podía unirse al enemigo para prolongar su acción pedagógica más allá de los muros del aula. Los sistemas de teleeducación eran el medio tecnológico adecuado para superar las tradicionales limitaciones de la pedagogía convencional en la relación directa profesor-alumno. La atractiva posibilidad de una educación masificada a distancia, el ahorro económico en costes de transmisión de información y el crecimiento demográfico de la sociedad en lo que vendría a representar la crisis mundial de la educación ante la explosión de la demanda hacía aconsejable, como hemos visto, este tipo de

experimentos de televisión educativa. Ahora bien, quizás por las mismas razones de urgencia en la demanda de una nueva reforma del sistema educativo, las experiencias de teleducación no profundizaron lo suficiente sobre el tipo de relaciones que podían establecer entre educación, cultura masiva y nuevas tecnologías de la información, reduciendo de manera restrictiva la práctica pedagógica a un mero proceso de instrucción.

En un primer momento, la reflexión pedagógica sobre las implicaciones epistemológicas de la comunicación educativa prácticamente no existió. La reflexión sobre tecnología educativa pocas veces irá más allá del propio soporte tecnológico. El conocimiento, los valores que establecen los lenguajes y la estructura lingüística de los nuevos medios fueron observados por años únicamente desde la perspectiva de los efectos sociales. Mientras la escuela no sabía muy bien en qué consistía eso de la enseñanza de la comunicación, los medios proseguían constituyéndose en un poderoso sistema de transmisión cultural relegando de manera progresiva la función socializadora del sistema educativo a un papel casi marginal.

De este modo, la escuela convencional con apenas algún mínimo cambio originado por la introducción de las nuevas tecnologías, se erigirá en ámbito exclusivo de instrucción razonado por la modernidad aperturista que representaba la presencia de los nuevos aparatos de difusión en el campo del libro y la pizarra. La potencialidad educativa de los medios será así reducida por el proceso de escolarización institucional. Los nuevos medios podían acoplarse a la escuela según un paradigma magisterial o siguiendo las propuestas del activismo pedagógico. Salvo contadas excepciones, el sistema educativo acabó, sin embargo, primando casi de manera exclusiva el uso bancario de las nuevas tecnologías por mera adición instrumental de los nuevos medios de acuerdo con el paradigma unidireccional. Eso sí, la comunidad escolar por fin había tomado conciencia del carácter trascendente y la importancia y alcance de las transformaciones culturales en curso. Masterman, de hecho, identifica el surgimiento de la nueva educación

audiovisual en torno a la consideración de siete antecedentes fundamentales:

1º) El elevado índice de consumo de medios y la omnipresencia de éstos en la sociedad contemporánea.

2º) La importancia ideológica de los medios en el proceso de concienciación social.

3º) El aumento de la manipulación y fabricación de la información y su propagación por los medios.

4º) La creciente penetración de los medios en los procesos democráticos y fundamentales.

5º) La creciente importancia de la comunicación e información visuales en todas las áreas.

6º) La importancia de educar a los alumnos para que hagan frente a las exigencias del futuro.

7º) El vertiginoso incremento de las presiones nacionales e internacionales para privatizar la información³⁴.

Una revisión actualizada de las principales perspectivas de estudio de los mass-media en la enseñanza desde la década de los setenta a nuestros días muestra cómo el planteamiento generalista del movimiento escuela paralela ha estado detrás en el trasfondo del debate metodológico suscitado con los diferentes modelos de aplicación didáctica de los medios masivos de comunicación dentro del contexto escolar³⁵.

Si el inmovilismo mostrado por las instituciones educativas pronto se tradujo en la conjunción escuela/medios masivos,

³⁴ MASTERMAN, Len, *La enseñanza de los medios de comunicación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1993, pp. 16 y 17.

³⁵ Cfr. BALLELSTA PAGÁN, F. Javier, *Perspectivas actuales sobre los mass media en la enseñanza*, Anales de Pedagogía, número 8, Murcia, 1990, pp.181-198.

contraponiendo estos últimos al margen del sistema formal de enseñanza, la sensibilización en torno a este conflicto imaginario habría de venir precedida inevitablemente en consecuencia por el planteamiento polémico en torno a la crisis del malestar docente y la influencia negativa del aparato cultural de las comunicaciones masivas sobre los tradicionales esquemas axiológicos en los que hasta entonces se había basado la educación ilustrada. Varios serán los paralelismos, dicotomías y dualismos que planteen como parte del debate, educadores, pedagogos y teóricos de la comunicación. De ellos quizás la principal diferenciación sea la que comúnmente se establezca entre lenguaje escrito y realidad visual. En torno a esta contraposición dicotómica se articularán otras distinciones como por ejemplo el binomio educación/entretenimiento, razón/sentimiento, objetividad/subjetividad, texto/contexto, transmisión/comunicación, frío/caliente... Esto es, el debate de la escuela paralela continuó transitando de manera reduccionista por una oposición dicotómica que pronto se revelaría inadecuada.

Sólo de manera inicial, en la década de los cincuenta y sesenta, cuando el acceso directo al cine, la radio, la televisión y otras publicaciones de distintos géneros informativos y de entretenimiento garantiza de manera directa el contacto con nuevas fuentes de transmisión cultural al margen de la familia y la escuela, siendo otros grupos secundarios de socialización donde los jóvenes filtren sus experiencias y fijen valores estéticos, políticos y morales, aprendiendo las conductas sancionadas socialmente, los pedagogos comienzan a reconocer lo inevitable de la reflexión epistemológica que plantea la nueva realidad, para acceder finalmente a una importante reconversión "tecnológica" de fondo. La influencia evidenciada a largo plazo en la exposición de los alumnos a los medios de comunicación habría de plantear en toda su extensión la magnitud del proceso de transformaciones culturales que representaba la conquista de la sociedad por la comunicación.

El surgimiento del debate de la escuela paralela se puede resumir, en este sentido, en el dilema de si la escuela y la

escuela paralela van a ignorarse, considerándose medios adversarios, o por el contrario van a aliarse. En un principio, los medios de comunicación de masas como nuevos canales de educación serán identificados por los docentes como aquellos vehículos de información social no controlados directamente por el sistema educativo, por ser de acceso asiduo a nivel masivo por parte de los alumnos. En otras palabras, "la escuela paralela constituye el conjunto de las vías mediante las cuales y, al margen de la escuela, llegan hasta los alumnos (y a quienes no lo son), las informaciones, los conocimientos y cierta formación cultural, correspondientes a los más variados campos"³⁶.

El problema básico consistirá en que la crisis de la institución educativa no podía ser resuelta mediante la escolarización de los medios y las nuevas tecnologías de la información. La pérdida relativa de la hegemonía funcional del sistema formal de enseñanza, dadas las limitaciones intrínsecas a la escuela contemporánea, reclamaba una revisión de raíz de los fundamentos mismos de las formas institucionales de reproducción y transmisión del legado cultural. Ante el dominio de un medio social que modelizan y estructuran simbólicamente los medios de comunicación, dada la diversidad y el fantástico poder de expresión que comportan, los pedagogos necesitaban una profunda redefinición de las ideas educativas. Algunos autores incluso llegaron a plantear la fundación de una nueva pedagogía que estudiara cómo posibilitar la capacitación del sujeto en su uso del lenguaje, los códigos, los medios expresivos, así como las infraestructuras telecomunicacionales, al servicio de un nuevo modo de pronunciamiento del mundo y la realidad.

Como apuntaran Herbert y Ferry, "en esta nueva situación, no son únicamente las estructuras, los programas y los métodos, lo que se halla expuesto a una reforma más o menos ambiciosa, capaz de mejorarlos y modernizarlos. El propio estatuto de la escuela y la índole de su contribución a la educación total

³⁶ PORCHER, Louis, *La escuela paralela*, Kapelusz, Buenos Aires, 1976, p.5.

deben ser reconstruidas, ya que el modelo escolar que se utiliza desde hace siglos ha dejado de ser conveniente"³⁷. La naturaleza de la nueva tecnología educativa implicaba a estas alturas un cuestionamiento de los factores no didácticos que siempre habían determinado la experiencia escolar. Por ejemplo, la emotividad de que son portadoras las técnicas audiovisuales empieza a ser valorada como un elemento importante que contribuye a la formación integral, al favorecer el compromiso y participación motivada de los alumnos en la introducción de dinámicas de enseñanza próximas a la realidad vivencial del sujeto educando. Así, la proyección, la dramatización e identificación a través de la imagen son pruebas indicativas de una forma distinta de aprendizaje.

El debate de la escuela paralela sirvió, en este sentido, para elaborar los primeros proyectos de enseñanza que aspiraron a superar los obstáculos que mantenían incólume el sistema educativo en medio de la fragmentación de teorías y modelos pedagógicos acentuados por la crisis funcional de los modernos sistemas de comunicación. La conciencia del abismo abierto entre la educación formal y la educación informal, pero efectiva, de los modernos sistemas de comunicación será el primer paso hacia la aplicación práctica de políticas de comunicación educativa. Varios serán los principios asumidos en este debate.

En primer lugar, se reconoce la necesidad de una nueva reformulación de la práctica y la teoría pedagógica. "La información acelerada, masiva y disparatada de los mass-media reclama una nueva maestría, y en principio un nuevo aprendizaje. De nada sirve lamentar una tradición que se agota, hay que preparar otros comportamientos cuyo modelo ya no figura en el pasado; por consiguiente, se trata de prever, menos por la razón, conservadora por naturaleza, que por la imaginación"³⁸. Pues mientras la enseñanza intenta proveer al usuario, por vías abstractas y generalizadas, nociones susceptibles de agruparse

³⁷ HERBERT, E.L. y FERRY, G. (Eds.), *Pedagogía y psicología de los grupos*, Nova Terra, Barcelona, 1969, p.24.

³⁸ BERGER, René, *Arte y comunicación*, Gustavo Gili, Barcelona, 1976, p.75.

en conjuntos coherentes, la sociedad renuncia a los modelos de comportamiento basados en ejercicios repetidos, conceptualmente abstractos, generalizadores y totalizantes. "A la institución escolar basada en valores de orden y de técnicas, de programación, de competición de esfuerzos y de concentración personal, vuelve a oponerse una comunicación de masas en primer lugar al servicio de la actualidad, dispuesta a reflejar el desorden del mundo y con una tendencia a exaltar la felicidad y los valores hedonistas"³⁹. Así por ejemplo, la comunicación visual se ha identificado históricamente con la diversión. Por ello, el personal docente ha tendido a mostrarse reacio a utilizar en el aula métodos que consideran pertenecen a una campo diametralmente opuesto al de la educación. Como señala Ely, "por lo general, los efectos de la diversión se hacen sentir inmediatamente, mientras que los de la educación puede ser dolorosa o indolora"⁴⁰.

El núcleo de preocupación que inspirara entonces el malestar docente intentará buscar explicaciones fehacientes en el origen de la contraposición del discurso educativo y la cultura de masas. Numerosos autores coincidirán entonces en señalar que los medios de comunicación ofrecen una concepción distinta y en ocasiones opuesta a las representaciones que produce el sistema escolar. Moles, en concreto, se referirá a esta contraposición elemental comparando la cultura mosaico de los medios con los valores humanistas de la cultura tradicional. Si el universo racional del conocimiento científico ha pretendido en la modernidad un ordenamiento discursivamente coherente en la estructuración de los saberes disciplinarios transformando la cultura mosaico en una cultura eficaz, la estructura y dinámica social de los mass media ha ido, en cambio, en otra dirección contribuyendo a la fragmentación de secuencias en contra de toda posible racionalidad lógica. La relatividad del proceso hegemónico genera, según esta interpretación, la inercia de efectos encontrados en el

³⁹ DIEUZEIDE, Henri, *Comunicación y educación*, en VV.AA., *La educación en...*, op. cit., p.77.

⁴⁰ ELY, Donald, *Los dos niveles de los alumnos*, en VV.AA., *La educación en...*, op.cit., p.105.

ejercicio del control de la socialización por parte de la administración educativa.

El problema de fondo que perfilaría el debate en torno a la escuela paralela se resume, siguiendo a McLuhan, en la inevitable evocación de simultaneidad, que cuestiona el predominio del hemisferio izquierdo. No es de sorprender que los estudiantes, cuyo hemisferio derecho lleva varios años de educación por televisión tengan problemas con los programas escolares. Los medios electrónicos han contribuido a retornar a las culturas rurales, a la recuperación del pensamiento intuitivo, propio del hemisferio derecho. En culturas orales como las que progresivamente dominan nuestras formas de percepción y conocimiento social, la palabra y el proceso de comunicación entero adquieren otra densidad bien distinta, al ser portadoras de una mayor materialidad en su expresión. Ahora bien, el problema surge cuando se ofrece una definición antagonista de los lenguajes de la cultura de masas (análogos) y de la cultura ilustrada (digitales) como si los primeros fueran capaces de desencadenar la fantasía y los otros no, porque ello puede implicar una posición conservadora y anacrónica. Es así, que un falso dilema planteado hoy en algunas interpretaciones sobre el tema de la comunicación educativa procede, como ha señalado Ford, del análisis de los medios desde un paradigma escritural:

"Los estados modernos jerarquizaron la escritura casi como única forma de comunicación y de información, desplazando otras formas, otros canales. De alguna manera nuestra cultura bloqueó la reflexión, el conocimiento sobre la percepción corporal, kinésica y proxémica, el rol de los sentidos en nuestra experiencia cotidiana"⁴¹.

Por otra parte, y en segundo lugar, el problema de la escuela paralela, según Friedmann, vendría dado por la influencia de los medios de comunicación de masas y la necesidad, desde la teoría de la educación, de reformar la función del sistema educativo. Si la escuela, en cuanto paso previo de preparación para la vida, tiende cualitativamente a

⁴¹ FORD, Anibal, *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1994, p.154.

decrecer en importancia respecto al tiempo que corresponde a la familia y al entorno más cercano, aquella se ve además determinada por la creciente influencia de un medio externo cada vez más abierto al mundo y fragmentario, en virtud de los progresos obtenidos con las técnicas avanzadas de transmisión y almacenamiento de información. Los medios de comunicación constituyen una escuela paralela, en la medida en que establecen relaciones entre procesos sociales y valores en representación.

Ambos, los medios y la escuela, empezarán a ser interpretados en el marco de una relación dicotómica a partir del análisis dualista que realice McLuhan sobre el problema real de la nueva escuela paralela.

2.1. El Aula sin Muros o el muro de la comunicación.

La importancia del pensamiento mcluhiano en la definición de los términos del actual debate en materia de comunicación educativa es tal que incluso hoy día llega hasta nosotros a través de la influencia ejercida en el amplio campo de conceptualización de la comunicación y la educación, enmarcando los parámetros y aproximaciones epistemológicas más avanzadas. Sin duda alguna, la obra de McLuhan es importante académicamente por numerosas y obvias razones, pero para el tema que nos ocupa su consideración detallada es más que relevante.

Quizás sea cierta la suposición de que el éxito del pensamiento mcluhiano en el campo de la pedagogía se debe en parte, como en el caso de Toffler, a la difusa filosofía de los medios que la sustenta, donde, como critica Mattelart, no es necesaria la demostración de fondo ni el conocimiento exhaustivo. El poder persuasivo del pensamiento macluhiano radica en la evidencia empírica. Su simplicidad y la consistencia clara de sus argumentos hacen de sus vagas profecías respuestas categóricas convincentes en la explicación de la nueva galaxia electrónica. Mezcla de observación pragmática sólidamente empírica y un abstracto impresionismo

cultural, su obra resulta siempre una original contribución reflexiva altamente estimulante. McLuhan, como señala Finkelstein, ha encontrado el puente entre el mundo de los negocios prácticos y los términos exclusivamente académicos. "El pensamiento de McLuhan aparece como una ideología euforizante, y hasta como un pensamiento salvaje que trata de integrar el fenómeno de los medios de masas al hombre sobre la base de una sistemática pobre, un juego de oposiciones escasamente pertinente (impresión-circuito eléctrico, hot-cool) y una obsesión por reducir todo a la pareja sensorial-tecnológico. Esta antropohistoria del hombre tribal-oral, luego gutenberiano y, por último electrónico, escamotea tanto la economía como la sociología y la psiquis"⁴². Ahora bien, si el paradigma de McLuhan es pobre, en cambio su sintagma -como comenta Morin- es bastante rico por la perspectiva dialéctica que deja entrever. Una de las principales virtudes atribuibles al significado de su obra es la capacidad para ver integralmente los problemas culturales de nuestro tiempo. McLuhan ofrece desde una perspectiva global una mirada aproximativa que integra conocimientos filosóficos, de la antropología cultural y la historia.

La naturaleza y el alcance de sus propuestas no sólo pueden tacharse de marketing ensayístico, su obra ha servido de manera decisiva para remover la arena del debate de trincheras en torno a la polémica sobre el futuro de la escuela paralela, hasta el punto que aún hoy es de vital importancia para la comprensión de las comunicaciones del nuevo milenio, a partir del prisma y la problemática que han de afrontar las ciencias de la educación.

Desde la pionera tematización a cargo de Freire en torno a las dimensiones comunicativas implícitas en una pedagogía liberadora hasta las más recientes propuestas de lectura y recepción activa de los medios, la enseñanza a partir de los medios ha estado hegemonizada por concepciones instrumentales de las nuevas tecnologías y por ideas "ilustradas" de educación.

⁴² MORÍN, Edgar, Para comprender a McLuhan, en VV.AA., Análisis de Marshall McLuhan, Editorial Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1969, p.43.

No será sino hasta el estudio de la galaxia electrónica por McLuhan cuando la comunicación educativa comience a profundizar sobre las verdaderas dimensiones gnoseológicas del conocimiento. La fraseología acuñada por McLuhan en sus continuas referencias a la Galaxia Gutenberg por contraposición a la nueva cultura de la imagen, constituye un objeto de obligada reflexión en todo análisis que pretenda situar comprensivamente la disputa entre "antiguos y modernos", por ser éste un reduccionismo que ha empobrecido hasta nuestros días la reflexión teórica en torno al problema de la comunicación educativa impidiendo el necesario diálogo constructivo entre defensores y críticos de la nueva sociedad de la información.

2.1.1. La filosofía de la técnica y el nuevo pensamiento social.

Si hubiera que resumir el corazón ideológico del pensamiento social sobre el que se construye el trabajo de McLuhan podríamos decir sin temor a equivocarnos que toda su obra se organiza y toma cuerpo en torno a la idea estructurante que reconoce el poder arrollador de la "revolución de los medios". Los dos principios básicos que organizan la estructura de su pensamiento son:

1º) Las técnicas de comunicación expresan la sociedad y determinan una estructura, que es la forma de la ideología y de la vida cotidiana.

2º) La sociedad puede ser reducida a un sistema de comunicación, pues todas las instituciones pueden ser siempre definidas como medios o mensajes.

Estos dos principios se desarrollan a su vez en tres objetivos diferentes de investigación:

1º) El análisis técnico de los canales y sus relaciones con el medio social y humano.

2º) La explicación de la función social de la ideología.

3º) La definición de una concepción del sistema como nuevo pensamiento epistemológico de la sociedad comunicante.

A través de una teoría mítica de la humanidad, McLuhan aborda el estudio de la comunicación para comprender la sociedad contemporánea como resultado de las repercusiones que el sistema informativo ejerce sobre la acción y el pensamiento del hombre. Esto es, pretende explicar el desarrollo histórico como la revolución autónoma de las fuerzas científico-técnicas, al margen de los condicionamientos políticos y sociales, esbozando apenas una historia general de la civilización a partir del desarrollo de las técnicas de comunicación. Su historia es un relato formal estructurado por la determinación de una tipología binaria (hot/cool) que articulará las tres grandes fases en la historia de la humanidad:

1º) La edad tribal, dominada por el estado de naturaleza y la armonía oral de los sentidos.

2º) La edad alfabética, que provoca la ruptura entre el ojo y el oído predominando el poder visual de la mirada sobre el sentido auditivo a través del proceso de abstracción que introducirá la ciencia moderna y el pensamiento lineal y secuencial.

3º) La edad del circuito eléctrico representado por la televisión como retorno al tribalismo de lo sensorial frente al predominio de la visión abstracta e individualizada.

En "La comprensión de los medios como extensiones del hombre", la historia comunicativa de la humanidad viene a ser por tanto una interpolación fragmentaria, a través del tiempo, de técnicas, inventos, diversas artes y ciencias, que jalonan el desarrollo histórico como factores determinantes en la evolución de la humanidad. Pues, según esta perspectiva, los medios son agentes promotores del cambio. En McLuhan, los medios ocupan el

centro del escenario del drama social. Las nuevas tecnologías más que un fenómeno periférico representan el núcleo de las transformaciones sociales. El poder sobredeterminante de los medios de información sobre el conjunto de la sociedad deriva, según esto, de la función omnipresente de las nuevas tecnologías en los intersticios de la vida cotidiana. McLuhan imagina de hecho la sociedad como una compleja red de comunicación por la que circula en todos los sentidos el cúmulo de información y conocimiento que necesita la sociedad. Y extrapola consecuentemente de sus contextos de producción la génesis de los medios para así convertirlos en la fuerza decisiva del cambio social, obviando el marco general de referencia en el que, en verdad, se producen los procesos de transformación histórica como factores decisivos que determinan la evolución.

El espacio curvo einsteniano, según McLuhan, demuestra que el ambiente social es creación de los medios, siendo el hombre objeto receptivo de estas transformaciones. La teoría del cambio histórico implícita en McLuhan es un barroco mosaico de sucesivas explosiones. La historia se resume en una serie de revoluciones tecnológicas impulsoras del sentido de las actuales transformaciones culturales. McLuhan tergiversa, interpreta y se apropia selectivamente de la historia como una narrativa de los medios de comunicación identificando las nuevas tecnologías como motores del cambio social. Así, la historia de la cultura vendría siendo una sucesión interpolada de innovaciones tecnológicas. De tal manera que los contenidos culturales de una civilización mantienen constantes vínculos con los medios de difusión y con el sistema de comunicaciones de esa civilización. A McLuhan "no le interesa saber cómo el conocimiento científico fue lentamente acumulado ni cómo se desarrollaron realmente las tecnologías. No le interesa el crecimiento del ser humano, ni el desarrollo y la toma de conciencia de los poderes y potencialidades humanas, ni en la cada vez mayor habilidad para imaginar cambios y realizarlos. En lugar de esto, enfatiza sobre una suerte de aspecto sorpresivo de las tecnologías, a las que llama medios. No le importa cómo se dieron estas tecnologías.

Vienen misteriosamente, y el pobre ser humano cae en sus garras"⁴³.

A partir de una perspectiva naturalista de las nuevas tecnologías, McLuhan rechaza todo posible realismo humanista en la comprensión de la realidad y el sistema de relaciones entre cultura y civilización, y entre naturaleza y sociedad. Bajo ningún concepto McLuhan es capaz de reconocer que los medios son instituciones sociales. Sólo ve en ellos extensiones tecnológicas de la humanidad. La tecnología como saber-hacer acumulado, como medio de transformación y resultado a su vez del proceso de producción social, es resultado y signo de lucha denodada contra la naturaleza, ya que configura un entorno artificial del cual ella misma es fruto. El medio es por tanto una producción del hombre y también una producción de la naturaleza. Este proceso es conceptualizado por McLuhan en forma de entorno absoluto de lo vital, que determina globalmente las relaciones sociales, la estructura física, la psicología y el desarrollo evolutivo a nivel biológico. El entorno es pues el lugar de comunicación y el espacio de configuración de la cultura y la organización social. El medium es justamente el término medio que opera en la dialéctica del hombre y la naturaleza.

El problema de la ideología brilla por su ausencia en la arquitectura teórica que esboza el pensamiento mcluhiano al quedar todo subsumido por el formalismo dominante en su obra. La técnica, la estructura y forma del canal engloba todo aquello que no es ni información, ni conocimiento. Como Marx, el pensador canadiense se interesó desde un principio por el modo de producción, aunque en este caso reducido a un procedimiento comunicacional según la dinámica impuesta por la naturaleza de la técnica. El razonamiento de McLuhan es muy revelador y sospechosamente sencillo:

"Toda comunicación necesita un substrato material; toda producción de la técnica es un vector de significaciones (...) A

⁴³ FINKELSTEIN, Sidney, *Pros y contras de MacLuhan*, Grijalbo, México, 1973, p.24.

partir del momento en que se admite que el substrato determina a la comunicación en su forma y en su contenido, se aprecia la importancia de la ósmosis que se establece con la tecnología, esfera de los objetos y de su producción"⁴⁴.

Al redefinir las nociones convencionales de infraestructura y superestructura mediante el establecimiento de una nueva dicotomía entre instituciones sociales y leyes objetivas de las técnicas de comunicación que mediatizan las representaciones sociales, McLuhan obvia pues y desconoce la historia social que determina realmente el desarrollo y contexto en el que tiene lugar la evolución de los medios. La estructura social que condiciona el desarrollo de la Revolución Científico-Técnica al calor del crecimiento de los oligopolios comunicacionales no forma parte de los objetos de estudio de su interés. En ningún momento, McLuhan se ocupa de la propiedad privada sobre los medios de producción, la existencia de clases sociales o el uso social de la ciencia y la técnica en el desarrollo económico. La historia cambia con la evolución de los medios tecnológicos no tanto por el contenido ideológico e informacional que comportan como por la imposición sistemática que ejerce la nueva esencia técnica. McLuhan, en este sentido, cae con frecuencia en la mixtificación y el fetichismo esencialista de las tecnologías. El optimismo tecnológico que rezuman todas sus obras descansa en un resuelto idealismo que no toma en cuenta la transhistoria de las revoluciones infraestructurales de los medios, las convulsiones históricas, las revoluciones y las crisis sociales que enmarcan el nacimiento y desarrollo de los nuevos medios de comunicación.

La teoría histórica de McLuhan se limita a afirmar que cada nueva invención tecnológica modifica la estructura misma de percepción de los sentidos humanos. Toda nueva prolongación de los sentidos deriva como consecuencia en el establecimiento de nuevas relaciones perceptivas. Los sentidos, según McLuhan, son formas de horizonte cognitivo. La percepción es un acto y un estado. Si se modifica el modo de apropiación sensitiva del entorno, cambia igualmente la estructura del conocimiento. "Un

⁴⁴ BOURDON, Alain, *Qué ha dicho verdaderamente McLuhan*, Editorial Doncel, Madrid, 1973, p.58.

nuevo medio crea un nuevo ambiente, el cual, a su vez, asalta y cambia los sentidos humanos; este cambio en los sentidos explica las explosiones históricas"⁴⁵. Esto es, los medios cambian el entorno modificando nuestra manera de pensar, de actuar y de percibir el mundo, en la medida en que prolonga algunos de los sentidos.

El carácter determinista del substrato material de los medios le lleva a hacer aseveraciones como la universalmente divulgada del "medio es el mensaje", al considerar todo proceso comunicativo determinado directamente por la naturaleza del canal de información. Toda su obra intenta demostrar que el canal utilizado determina nuestro conocimiento en la formación de los objetos sociales. Todo código pues está modelado por el canal que utiliza. Es más, cada canal es a su vez un código que impone una estructura de comunicación específica. Cada sistema tecnológico correspondería a un modelo preciso de conocimiento. El canal informa pues la estructura comunicativa a partir del punto único de equilibrio representado por los medios.

El pensamiento neoformalista de McLuhan reduce así todo contenido imaginable a la expresividad sensitiva de los medios. La sociedad, reemplazada por el entorno, es descrita como un sistema de relaciones sensoriales de acuerdo con las mediaciones tecnológicas de los nuevos medios de comunicación. Estos prolongan los sentidos del hombre modificando el entorno y equilibrio sistémico de la ecología social mediante la transformación de los medios de representación que determinan inconscientemente los patrones de comportamiento. La conciencia es pues sólo el punto de encuentro de los circuitos comunicacionales de determinación y creación en y por el entorno comunicativo.

La aldea global puede definirse, en este sentido, como un entorno descarnado. La naturalización de la historia como progreso tecnológico es, pese a la obsesión de McLuhan, una visión plana y lineal de la historia. Como concluye Gabriel

⁴⁵ FINKELSTEIN, op.cit., p.17.

Cohn, a partir del momento en que el énfasis se pone en los mecanismos de percepción, condicionados por un entorno creado artificialmente por el hombre, pero invisible, y sobre todo de acción subliminar preconsciente, se cierran las puertas de la historia y se penetra en el reino de la naturaleza. El organicismo, una relativa perspectiva evolucionista, y el formalismo típicamente kantiano constituyen la esencia del "pensamiento McLuhan". Por un lado, el modelo de evolución biológica (evolucionismo y organicismo) desempeña un papel determinante en su concepción de la historia. La obra de Darwin, Mumford y Spencer articulan las ideas antropológicas de su descripción histórica hasta el punto de reducir el materialismo de la actividad humana a las expresiones sensualistas de lo perceptivo. Como bien comenta Bourdon, las inspiraciones de McLuhan proceden en lo esencial de la problemática heredada del pensamiento empírico anglosajón de finales del siglo XIX.

El pensamiento mecanicista, a partir del cual McLuhan interpreta el desarrollo histórico, erige por ello a la máquina en baluarte potencial que configura el "medio ambiente" socialmente determinado. Así, para fundamentar la ley de evolución histórica, "teoriza hacia atrás y crea una especie de ley histórica (...), inventando una sucesión completa de revoluciones previas en los medios que crearon nuevos ambientes humanos"⁴⁶. Según su teoría de los medios, desde el origen de la sociedad cada nueva tecnología de transformación de la naturaleza modificó y reforzó un sentido a expensas de los otros. Así se producen guerras de sentidos en el que el hombre fragmentado percibe la realidad de manera diferente, según el caso. En otras palabras, la historia de la humanidad es la prolongación de los sentidos del hombre por medios técnicos. El pensamiento débil que anticipa McLuhan reduce la posibilidad de percepción y conocimiento de los sujetos sociales al impacto físico que producen los medios como cadena de reacciones o cortocircuitos en la mente de los receptores.

⁴⁶ Ibid., p.23.

McLuhan lleva su hipótesis hasta las últimas consecuencias y coloca a los medios de difusión social como causa explicativa de la forma de una cultura dada. Esto es, la historia de la cultura es la historia de los sistemas de transmisión. El hecho figurado de que los medios se consideren extensiones reales de los sentidos implica también que el nuevo sujeto de la era electrónica adquiere mayores habilidades y un conocimiento más profundo de la realidad, modificando así el tipo de relaciones que mantiene entre sí y con el entorno. En el fondo, el término "extensiones del hombre" sintetiza la concepción fisicalista que domina el pensamiento macluhiano en comunicación.

El determinismo tecnológico en la comprensión del surgimiento y desarrollo de los medios dará por supuesto una premisa básica elemental: la autonomía de la producción tecnológica. Esto es, toda innovación técnica es consecuencia de una nueva tecnología, al margen de los factores sociales, económicos, políticos y culturales. Correlato de este reduccionismo tecnológico será la visión lineal de la historia, su visión regida por la ley de hierro del desarrollo tecnológico. La subsunción real de lo específicamente humano en la afirmación de la autonomía relativa de los medios tecnológicos cobra en ocasiones visos de un exacerbado reduccionismo. Así, según McLuhan, si el estudioso de los medios meditara únicamente sobre el poder que tiene el medio de la luz eléctrica para transformar todas las estructuras del tiempo, del espacio, del trabajo y de la sociedad dentro de las cuales penetra o solamente toca, podría ser capaz de conocer el verdadero sentido de las transformaciones sociales que implica toda innovación mediática.

En el marco de esta perspectiva, la metafísica macluhiana de la comunicación eleva el alcance de las transformaciones sociales al límite imaginario de una forma idílica de comunismo primitivo. La Aldea Global, que conceptualmente da sustento a la citada tesis de McLuhan, no representa sino una variante del reduccionismo tecnológico que participa del proyecto de una comunidad creada desde arriba según una misma superestructura

común. "La participación, refugiada en esta superestructura trascendentalista, se reduce a una participación pasiva; en el fondo, a una hipnotización que da la ilusión de integrarse a la efervescencia del mundo y a sus conflictos en un sistema que hace todo para contener la historia en la univocidad y la redundancia"⁴⁷. La historia es un proceso inopinadamente sensacional, puesto que, según McLuhan, la participación se produce únicamente en la sociedad posindustrial al nivel de los sentidos, "o mejor dicho, al nivel de un afiebramiento del sistema nervioso"⁴⁸.

La cultura de masas significa en McLuhan un regreso al tribalismo, cuyo producto ideológico final presupone la representación de "un público mundial narcotizado ante las imágenes de ese místico universo electrónico, en comunicación inmediata con todo el planeta gracias a los satélites yanquis. Un nuevo y más efectivo opio del pueblo distribuido, ahora sí, a escala ecuménica y manipulado por la oligarquía financiera"⁴⁹. McLuhan teorizará ampliamente en "La comprensión de los medios" sobre cómo la electrónica puede establecer la paz universal sobre la tierra, superando los conflictos sociales y las desigualdades escleróticas en el acceso al saber, la cultura y el bienestar material, aunque subrayara, no obstante, el hecho de que la guerra no es otra cosa que un cambio tecnológico acelerado para argumentar que el militarismo es en sí la amplia ruta para el aceleramiento de una educación tecnológica en áreas subdesarrolladas. En este sentido, McLuhan representa la mixtificación teórica del pragmatismo imperialista imaginado por Brzezinski. "Las idílicas imágenes estimulantes creadas por McLuhan son sustituidas y reducidas a términos más realistas por Brzezinski, quien nos habla de algo no tan romántico como aldea, pero mucho más factible: la metrópoli universal"⁵⁰. Como apunta el propio Brzezinski:

⁴⁷ MATTELART, Armand, *Agresión desde el espacio*, Siglo XXI, México, 1980, p.177.

⁴⁸ Ibid., p.179.

⁴⁹ ACOSTA, Leonardo, *Medios masivos e ideología imperialista*, en VV.AA., *Imperialismo y medios masivos de comunicación*, Ediciones Quinto Sol, México, s/f, p. 48.

⁵⁰ ARRIETA, Mario, *Obstáculos para un nuevo orden informativo internacional*, CEESTEM/Nueva Imagen, México, 1980, p.18.

"La llamada analogía de McLuhan olvida contemplar que la estabilidad personal, la intimidad interpersonal, los valores implícitamente compartidos y las tradiciones eran ingredientes importantes en la aldea primitiva. Una analogía más justa es la de la ciudad global: una red nerviosa, agitada, tensa y fragmentada de relaciones interdependientes (...) (puesto que) las comunicaciones instantáneas ya están creando algo afín a un sistema nervioso global"⁵¹.

Ligado a esta red nerviosa de la Aldea Global, por vez primera se empieza a hablar de manera generalizada del Aula sin Muros. La Aldea Global es la era del Aula sin Muros. Si la galaxia Gutenberg crea, a través de la libertad de expresión, el marco deliberativo de los estados nacionales, la nueva era electrónica abre las puertas a la visión universalmente compartida de un mismo foro internacional más allá de muros y fronteras:

"Si la enseñanza clásica sabía reunir en tal o cual aula de escuela o de universidad a tales o cuales individuos de tal edad y constituir con ellos empleos del tiempo rápidos, la nueva sociedad está obligada a plantear el problema de una manera mucho más sutil, a interesarse en particular por los tiempos muertos y los tiempos porosos, entre otros los tiempos de transporte, los momentos intersticiales de la vida, las esperas en estaciones o paradas de transporte, los trayectos mayor o peor determinados en el centro de la ciudad, elementos todos desdeñados hasta hoy por el didáctico. Este modo de tomar en cuenta bajo el ángulo estadístico la totalidad vital contrasta notablemente con la rigidez de los sistemas de educación concentrada que siguen reflejando la imagen clásica de la enseñanza"⁵².

A juicio de McLuhan, el desarrollo de nuevas aptitudes fomentadas por los medios de comunicación obedecen a la influencia de una nueva cultura que inaugura el imperio del azar, propio de un mundo imprevisible y cada día menos codificado. El Aula sin Muros se propondrá, por ello mismo, un tipo de acción educativa vinculada lo más estrechamente posible al ritmo trepidante de la vida rompiendo así con el hábito organizacional de empleo fraccionado del tiempo en la adquisición y transmisión de los saberes operativos. Así, "si en lugar de ser un proceso altamente específico, altamente concentrado, titular de una fracción inalienable del presupuesto

⁵¹ BRZEZINSKI, B., *La era tecnocrónica*, Paidós, Buenos Aires, 1973, p. 45.

⁵² MOLES, Abraham, *Sistemas de comunicación y sistemas educativos*, en VV.AA., *La educación en...*, op. cit., p.37.

tiempo, la educación tiende a fundarse de nuevo en el conjunto de los azares de la vida cotidiana, volverá a encontrar algunos de los caracteres del aprendizaje inmediato que la tribu o el pueblo antiguo proponían a sus jóvenes miembros, fuera de toda escuela"⁵³. En contra de la cultura de un presentismo aplastante, el educador debe oponer, según esto, una actitud visionaria y profética. Contra un espacio y tiempo atomizados, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe tratar de incorporarse al entorno estimulante y global de la cultura de masas.

La Aldea Global es la aldea de la nueva tribu planetaria, por lo que la retribalización implica la ruptura con el concepto estático -espacial y temporalmente- de escuela, en favor de una concepción del proceso de aprendizaje centrado en la abundancia informativa y de comunicación de la "tribu", sin necesidad de una institución especializada en tal función reproductora. La desescolarización favorecerá de este modo el retorno a la comunidad como entorno de aprendizaje. En otros términos, la desescolarización del conocimiento favorecerá como parte del mismo movimiento una amplia y espectacular extensión lúdica de la información y la educación ("edutainment"), centrada en la estructura "cool" de los nuevos medios de participación en el conocimiento.

2.1.2. Lo frío y lo caliente.

Al establecer una cesura radical entre la llamada galaxia Gutenberg y la nueva era electrónica para criticar las formas tradicionales de socialización educativa, McLuhan desarrolla su teoría clasificatoria de lo frío y lo caliente en su crítica a la herencia letrada. Su obra "La galaxia Gutenberg" estructura la historia de las comunicaciones modernas en dos grandes épocas: la de la imprenta y la de la televisión, analizando las propiedades de cada uno de estos medios en términos técnicodiscursivos. Básicamente, los medios calientes y los

⁵³ MOLES, Abraham, *Sistemas de comunicación y sistemas educativos*, en VV.AA., *La educación en....*, op. cit., pp.41 y 42.

medios fríos se diferencian por el tipo de efecto que producen en el receptor. Impregnado por la influencia de la investigación administrativa, el pensamiento de McLuhan termina siendo más que nada una propuesta de investigación casi exclusivamente centrada en los efectos de las comunicaciones masivas. Lo hot y lo cool en la clasificación de los medios se rige pues por el criterio de las representaciones que promueven, de su densidad informacional que estructura la mirada perceptiva de los receptores.

De este modo McLuhan distingue que los medios hot son aquellos que suministran el máximo de información con el mínimo de participación. Mientras que los medios cool, al contrario, son aquellos que disponen de un bajo nivel de información pero con la máxima participación de las audiencias. En este sentido, la cultura "literacy" es hot porque introduce la distancia y establece una división entre el emisor y el receptor, es una comunicación no participativa. Si la cultura de la imprenta la define como cálida y excluyente, la televisión para McLuhan será un medio frío. En cuanto prolongación del sentido del tacto, la televisión sustenta la cultura "cool" como una forma de percepción social participativa, profundamente kinestésica y táctil. Aunque el público se muestra pasivo ante la pantalla, mentalmente participa de la comprensión de los mensajes.

Así, lo caliente atrae abiertamente al pensamiento, a la emoción, a la experiencia sobre la vida; es el despertar de la empatía. Por comparación, lo frío opera con una especie de simulación o reserva, pretendiendo ser lo opuesto a la experiencia que evoca. "Lo caliente nos presenta lo que parece ser una experiencia completa y simulada. Puede esperarse que el público o que los lectores reflexionen. Puede plantear preguntas perturbadoras y descubrir aspectos de la realidad interna o externa que no han sido vistos hasta ahora. Pero abre el corazón y la mente del público. Lo frío exige un acto analítico durante el proceso mismo de aprehender la obra"⁵⁴.

⁵⁴ FINKELSTEIN, op.cit., p.98.

Cabe señalar a este respecto que McLuhan fundamentará su distinción en términos de efectos cognitivos sobre los públicos. Para ello, se apoyará en la teoría de los hemisferios cerebrales para, independientemente de su contenido, clasificar cada tecnología conforme a una determinada tendencia hemisférica en sus usuarios. De acuerdo con los descubrimientos efectuados por Luria, McLuhan clasifica los medios en función del tipo de percepción neurológica que introduce en el hemisferio izquierdo o derecho la interacción comunicativa. "El rasgo dominante del hemisferio izquierdo es la linealidad y la secuencialidad, hay buenas razones para llamarlo el lado visual (cuantitativo) del cerebro; y dado que los rasgos dominantes del hemisferio derecho son lo simultáneo, lo holista y lo sintético, también hay buenas razones para señalarlo como el lado acústico (cualitativo) del cerebro" (...) La linealidad del hemisferio izquierdo está apoyada por un medio de servicio (basado en el alfabeto) de caminos y transporte, y por actividades lógicas o racionales en términos de administración social y legal. En cambio, el predominio del hemisferio derecho depende de un medio cultural de carácter simultáneo y resonante"⁵⁵. En la cultura ilustrada el predominio del hemisferio izquierdo entraña la sumisión o la supresión del hemisferio derecho predominando la percepción analítica y visual. Así, en las culturas cerradas de carácter tribal predomina el hemisferio derecho, son holistas por naturaleza. Mientras que el habla y la escritura son preferidos según una lógica secuencial. El problema que plantea McLuhan es que justamente en la era de las nuevas tecnologías electrónicas el modo de procesamiento perceptivo de la información es simultáneo y orientado, aunque públicamente siga dominando la razón serializada. Como hemos mencionado ya, el hombre de la era electrónica abandona su mundo abstracto donde espacio y razón parecen ser uniformes y estables para sumergirse en un entorno saturado de información simultánea y envolvente.

Parte de la falta de comunicación entre generaciones se debe en buena medida a la diferencia de canales entre jóvenes y

⁵⁵ McLUHAN, M. y Eric, *Leyes de los medios*, Alianza, México, 1990, pp. 81 y 85.

adultos en su proceso de socialización, ya que los jóvenes están formados en la cultura mediática, lo que origina actitudes y sentimientos diferentes, mientras los adultos viven inmersos en la cultura impresa tradicional.

A este respecto, McLuhan advierte que, en la era electrónica, la escuela se ha visto incapacitada para integrar las formas culturales de la época contemporánea, que los alumnos suelen adquirir por otros medios. La pedagogía contemporánea, según McLuhan, no corresponde a la era de la electricidad, por estar aún anclada en la mentalidad de la escritura. La institución escolar está pues objetivamente desadaptada frente a los requerimientos de la estructura social.

McLuhan se mostrará preocupado por la falta de conocimiento y el escaso dominio del hombre sobre las múltiples gramáticas de los nuevos medios que sustituyen progresivamente la cultura impresa. Hasta que este saber no sea integrado al acervo universal de la cultura humana, el sistema educativo no podrá adaptar programas basados en los nuevos lenguajes de la comunicación y el conocimiento. McLuhan plantea su crítica radical de la institución educativa a partir del reconocimiento del problema de la escuela paralela. En "La galaxia Gutenberg", McLuhan señala que la cultura escolástica, inspirada en el universo del discurso basado en la percepción lógica de la racionalidad alfabética, vive cada vez más asediada por una amplia esfera hegemonizada por los medios de comunicación, convertidos en portadores de una sociabilidad humana que organiza la cultura no tanto sintacticamente como por medio de la percepción sinestésica. La era electrónica viene en este sentido precedida por una crisis gnoseológica de alcance universal. La cultura del conocimiento objetivo, característica de la era industrial, muestra ahora todas sus insuficiencias para replegarse en el ámbito del sistema educativo en favor de una experiencia cognoscitiva más simpática, vitalista y tribal. El predominio de la cultura electrónica impedirá así el reinado perceptivo de la imagen televisiva. La cultura mosaico solicita del nuevo sujeto ilustrado una participación emotiva de todos sus

sentidos en el acceso cinético y fundamentalmente táctil de la información analizada por la industria cultural. En otras palabras, el triunfo de la galaxia Marconi representa un regreso al dominio de los sentidos más inmediatos y particulares, sumergiendo al ser humano en relaciones sociales más abiertas, horizontales e integradoras.

La mentalidad de lo que Joyce calificara como pensamiento ABCD es visto como un obstáculo a la flexibilidad e imaginación creativa del lenguaje por los constreñimientos propios del reglamento que establece el código típico, de naturaleza secuencial y ordenada (índices alfabéticos, fraseo, ortografía, delimitación semántica, etc....). El hombre ABCD es un sujeto unidimensional, vive continuamente anestesiado produciendo objetos y signos sin saber lo que produce y por qué lo hace, pues vive en constante agresión con su medio de vida. El hombre tipográfico logra el equilibrio inestable de la organización social estableciendo una disociación conflictiva entre entorno y sociedad. El hombre de la escritura vive así un tiempo y un espacio fragmentado y abstraído de su radical singularidad. El hombre de la cultura literaria vive constreñido por un modo de percepción y pensamiento absolutamente mecánico. Su solidaridad es de carácter mecanicista. Por ello la lectura es un acto de consumo individualizado en soledad. En este sentido, si la historia es el camino de ida de la sociedad tribal a la cultura fría, la edad de la escritura puede concebirse como un momento de desequilibrio entre las dos formas sociales de la estructura fría. Es más, la tecnología de la imprenta será evaluada como una imposición de consecuencias traumáticas para la propia naturaleza tribal del ser humano.

McLuhan dedicará parte de sus escritos justamente a anunciar el regreso a la tribu negando la pertinencia del modelo occidental de pensamiento. De hecho, paradójicamente, la obra macluhiana es la más incisiva descripción de la lógica racional para declararla muerta. La abundancia de metáforas, las elipsis y expresiones paradójicas, los giros complejos de su pensamiento representan un firme alegato en contra de la racionalidad

extensiva. La virtud principal del pensamiento mcluhiano es justamente su capacidad para, como señala Williams, escaparse de los cánones clásicos que dicta la racionalidad. Pues según considera McLuhan la racionalidad clásica se caracteriza por ser una visión estática en la que el equilibrio es concebido como resultado de las relaciones de correspondencia entre los elementos de todo sistema. Se trata de una racionalidad sedentaria, ajena al dinamismo que imprime el nuevo contexto cultural hipertecnologizado. Por ello, en su opinión, la institución escolar debería renunciar a la Razón abstracta en favor de un nuevo paradigma cultural:

"Si los medios de la edad electrónica modifican las formas culturales de esta época y las tornan completamente distintas de lo que eran en la época del impreso (...), la propia institución escolar se ve afectada, por ser ella quien, en la época de la escritura, tenía la misión de difundir y transmitir la cultura. McLuhan advirtió muy bien esa consecuencia particular de sus hipótesis generales y se esforzó por indicar las nuevas vías que deben emprender la escuela y los docentes. En efecto, deben ser revisados los métodos de instrucción y educación, pues vivimos todavía con los que se adecuan a la fase de la galaxia Gutenberg, de la cultura libresca y visual, basada en la mecanización, la fragmentación y la especialización"⁵⁶.

McLuhan advierte con agudeza e inteligencia que la escuela moderna continúa teniendo al libro como principal y casi exclusiva pauta en la guía de aprendizaje. "Junto al libro de texto está la autoridad oral de la explicación del profesor, que en muchas ocasiones sigue la pauta, amplía o explica los contenidos del libro de texto con soporte, a veces, de otros materiales (...). Se ha tenido por objetivo principal de los primeros años el acceso a los códigos de la lectura y la escritura como herramienta básica para acceder al saber; se ha graduado la escuela en función de la organización lógica de las materias que los libros de texto han elaborado; el mobiliario del aula es básicamente la mesa, muchas veces individual, para guardar los libros y las herramientas para escribir; todas las mesas se orientan hacia el profesor; el no hablaré en clase ha sido una de las normas básicas de disciplina en las aulas"⁵⁷. Ahora bien, los avances en el conocimiento, los requerimientos

⁵⁶ PORCHER, op. cit., p.32.

⁵⁷ COROMINAS, Agustí, La comunicación audiovisual y su integración en el currículum, Editorial Graó, Barcelona, 1994, p.15.

de la sociedad de la información y, por qué no, los avances mismos en la teoría pedagógica demuestran que el aprendizaje necesita un sujeto más bien comunicativo, dialogante, con capacidad y libertad de expresión. El modelo de organización escolar del sistema masivo de educación no se adecúa, por tanto, conforme a la norma expresiva de la cultura mediática.

Siguiendo con el dualismo aplicado a la obsolescencia del saber de la galaxia Gutenberg, McLuhan contrapone dos tipos de educación: la educación de masas en la era mecánica, propia de la cultura impresa ilustrada, y la educación autodidáctica como educación del futuro. Por supuesto, McLuhan criticará la escuela moderna por su desadaptación social respecto a la nueva cultura mediática y la cerrazón mostrada frente a la lógica de la era electrónica en su empeño por leer los nuevos medios con los modelos antiguos de pensamiento. En la era de los satélites y la sociedad informatizada, el blanco de las críticas se orientará al carácter escasamente informativo y conservadoramente transmisor que, según McLuhan, sigue desempeñando a modo de rol principal la escuela. Para McLuhan identificar escolarización con educación ya no tiene sentido en la era de las comunicaciones transnacionales. Toda reforma educativa acorde con los nuevos tiempos debería tratar de implementar estructuras más flexibles que devuelvan a la escuela lo que hace mucho tiempo ha perdido: los propios objetivos educacionales. Parafraseando a Gutiérrez, la escuela que nació como mediadora entre la persona y las necesidades sociales, hoy está jugando un papel narcisista de ser fin en sí misma. El sistema educativo "ha creado su propio medio, su entorno y hasta su lenguaje. En estas condiciones el docente no tiene más salida que el automatismo y la burocracia (...) Una de las bases de la reforma educativa es devolver al trabajo su poder educador (...) La escuela volverá a ser agente educativo en el momento mismo en que comience a desescolarizarse. Mientras la escuela gire en torno a la escolarización seguirá masificando y enajenando"⁵⁹. La obra de McLuhan favorecerá en este sentido un cierto

⁵⁹ GUTIÉRREZ, Francisco, *Pedagogía de la comunicación...*, op. cit., p.48.

consenso en torno a la crítica al sistema de enseñanza como excesivamente verbalista y libresco, por carecer de la necesaria integración teórico-práctica y del insoslayable pluralismo de lenguajes:

"La educación de masas es fruto de la edad mecánica. Se desarrolló con el crecimiento de los poderes de producción y alcanzó su expansión plena en el momento en que la civilización occidental llegaba al máximo de fragmentación y especialización (...) La especialización y la estandarización produjeron un mimetismo de todos los individuos y, por consiguiente, suscitaron una ardiente rivalidad. En este universo, para un individuo la única forma de distinguirse consistía en hacer lo mismo que su homólogo, pero mejor y más pronto. De hecho, la competencia se convirtió en la motivación primordial de la educación de las masas así como de la sociedad. Se colocaron jalones: grados y diplomas de toda clase aureoladas con un prestigio no acorde con su papel intrínseco, al fin de cuentas bastante limitado"⁵⁹.

La riqueza informativa de los mundos de vida, la fabulosa gama de productos y canales de información, la pluralidad de experiencias inmediatas en la vida diaria y el acceso descentralizado a los nuevos medios fundamentará a través del concepto de Aula sin Muros una crítica radical de los principios pedagógicos de la escuela convencional. En este sentido, el concepto de Aula sin Muros vendría a significar la desformalización de los conceptos y estructuras mismas de la educación. El Aula sin Muros remite a la utopía de la ciudad educativa como culminación del proceso de desprendimiento del monopolio de la escuela como sistema institucional cerrado, selectivo y fuertemente formalizado. Si la educación de masas es producto de la mecanización industrial en la era de la cultura moderna, con la galaxia Marconi la educación debe renunciar al estudio parcelado por la especialización cognitiva del conocimiento para integrar el saber en la apertura espacio-temporal de la formación y el aprendizaje continuos. El futuro de la escuela aislacionista está destinado a convertirse en la realidad de la escuela apertura, en la necesidad de la escuela planeta pues, como señala McLuhan, la sociedad de la información es una sociedad del cambio cultural permanente que nos obliga a pensar más bien en términos de una sociedad del aprendizaje.

⁵⁹ PORCHER, op.cit., p.33.

En primer lugar, McLuhan advierte la tradicional compartimentación entre educación y trabajo como un obstáculo al desarrollo comunitario. La era electrónica favorece pues una nueva conceptualización en las relaciones que deben mantener ambas instancias. La electricidad y los procesos de automatización representan la abolición anhelada de la separación entre producción, consumo y enseñanza. La nueva educación pasa a cambiar de sentido ganando en importancia su contribución al desarrollo. De hecho, McLuhan señala que en Estados Unidos es inminente el que la mayoría de los empleados sean educadores.

Aunque rechaza e ignora plenamente las contribuciones teóricas del marxismo, McLuhan vincula el estudio de los nuevos medios a la realización de un modo educativo y unas relaciones laborales diferentes. En el límite de la frontera con las preocupaciones marxistas es de hecho el único estudioso de la comunicación que se atreve a considerar por vez primera el cambio observado en los medios de producción como un factor determinante del desarrollo técnico y de las transformaciones sociales en el campo de la educación, la cultura y las instituciones públicas que, como el sistema educativo, estructuran la sociedad.

Si los sistemas de educación permanente en el lugar de trabajo o fuera de las unidades de producción son más flexibles y enriquecidas en el manejo del saber y la facilitación del aprendizaje, la escuela, según McLuhan, debería asumir otro papel, debería convertirse, por ejemplo, en un centro multidisciplinario para la reflexión, evitando transformarse en un obstáculo para el desarrollo del conocimiento. La nueva tecnología, según McLuhan, exige, por su propia naturaleza, un nuevo modo de educación del que ya son portadores los propios medios. De hecho, McLuhan concebirá incluso el estudio de la comunicación como una materia que necesariamente debía ser inscrita en el programa de las escuelas secundarias con el fin de proporcionar a los ciudadanos de la era electrónica los nuevos medios de conocimiento para gobernar el futuro. En

principio, esta revolución de la enseñanza vendría a significar primero una reconceptualización de los papeles del profesor y el alumno. La educación del futuro será, por ejemplo, una educación de carácter grupal, basada en los principios de integralidad, diversificación y compromiso personal, según la dinámica subliminal del placer y el deseo frente al dominio de la razón adusta y abstracta.

Para McLuhan, el pensamiento racional debe ser integrado a la preeminencia del conocimiento electrónico. El saber debe ser un saber subliminal, un saber preconsciente, pues si los medios electrónicos son extensiones de nuestro sistema nervioso central y el conocimiento es una variable dependiente del desarrollo tecnológico, lo que almacenan y vehiculan el complejo entramado comunicativo forma parte también de nuestro saber. El sujeto de la nueva era electrónica es representado como un ser integral, un hombre irracional e intuitivo que participa de un paraíso de percepción extrasensorial, libre de arquetipos racionalizados por el dominio de los arquetipos de inconsciencia colectiva. La obra macluhiana es la más incisiva descripción de la lógica racional paradójicamente para declararla muerta. La abundancia de metáforas, las elipsis y expresiones paradójicas, los giros complejos de su pensamiento representan un firme alegato en contra de la racionalidad extensiva.

McLuhan ofrece, en este sentido, una teoría psicológica reduccionista que convierte la pasividad en actividad, el conocimiento en intercambio emocional y el aprendizaje en juego. La empresa educacional que proyecta en la era electrónica consiste, en realidad, en el logro de una conciencia colectiva dominada por el marketing, la pseudoinformación y la creación artificial de necesidades superfluas. La crisis de la civilización racional, que analizaremos en el momento de plantear la idoneidad de la perspectiva cualitativa, obedece en lo fundamental al desplazamiento deslegitimador de una perspectiva cultural predominantemente sensorial, a través del lenguaje visual de los medios de comunicación, desideologizando

la estructura de comunicación interpersonal a partir de la distinción entre imagen y palabra (el medio es el mensaje):

"Desde el punto de vista semiótico, la imagen es un símbolo, como es la palabra; es un símbolo analógico o icónico, en tanto que la palabra es una forma simbólica del orden de los casos enumerables. La imagen es directa, única y concreta; la palabra es abstracta, conceptual y traducible. Ambas tienen, como es justo, el título de modelos de ésta"⁶⁰.

Los medios, comenta Gutiérrez, han creado un medio ecológico completamente diferente ante el cual son refractarios los muros de la escuela⁶¹. Según McLuhan, los modernos medios de comunicación social han revolucionado la estructura simbólica y la ecología cultural de organización y convivencia social, ofreciendo al hombre un nuevo hábitat y un espacio de representaciones totalmente diferente. La cultura de la era electrónica apela más bien al tacto y al oído, transformando los procesos de aprendizaje y percepción social. Si con la imprenta el público consumía cultura, la televisión inaugura un nuevo modo de relación del público mismo con la cultura, las características tecnicodiscursivas del medio facilitan la participación de los públicos, que ya no serán consumidores, sino fabricantes de una nueva forma de cultura.

Las reflexiones macluhianas parten, en este sentido, de una clara división entre cultura visual y pensamiento abstracto. En la medida que concibe los sentidos humanos de manera individualizada y conductista, McLuhan termina por contraponer la Galaxia Gutenberg a la era electrónica. Su defensa al ultranza de la cultura mediática, le llevará a incidir en una dura crítica del paradigma escritural como causa de todos los males que afectan a la cultura humanista, configurada como alta cultura que desdeña y envilece la cultura popular de los medios de masas. Uno de los problemas fundamentales de la sociedad de la información consistiría por tanto en resolver el decisivo conflicto entre vista y oído, esto es, entre las percepciones escritas y los sentidos orales. Pues en la era electrónica nos

⁶⁰ MALITZA, Mircea, op. cit., p.120.

⁶¹ Cfr. GUTIÉRREZ, Francisco, *El lenguaje total*, Humanitas, Buenos Aires, 1989, p.34.

encontramos, según McLuhan, ante dos tipos antagónicos de expresión: una racional, que apela a la conciencia, y otra irracional, que se dirige a los deseos subconscientes a través de las emociones.

McLuhan entiende que la introducción de la imprenta significó una fuerte ruptura entre lenguaje culto y expresión popular. Parte de su trabajo tendrá por objetivo justamente el resurgimiento de la nueva cultura común. Así, frente al altanero y elitista desprecio apocalíptico por la cultura de masas, el prestigioso profesor canadiense apostará por la recuperación de manera idealista del valor implícito en las culturas populares, criticando de paso el proceso de elitización cultural que introdujo la imprenta. El dominio de la cultura literaria a lo largo del siglo XX puede ser por tanto interpretado como el reinado de un modo de pensamiento conservador, cuya estrategia de fuga serviría para impedir cualquier mirada visionaria en favor de una prospectiva del cambio social.

McLuhan muestra, en efecto, en "La galaxia Gutenberg", cómo la cultura tipográfica transformó las estructuras orales de comunicación de las antiguas organizaciones tribales racionalizando el proceso de transmisión informativa según los principios de uniformidad y continuidad homogénea imponiendo una nueva física del equilibrio funcionalista. Todas las estructuras orales dominantes en el tribalismo feudal son reemplazadas por lo visual en la palabra escrita. La tecnología del libro establece así el dominio del ojo sobre el oído. El alfabetismo y la cultura impresa, al extender el poder visual a la organización uniforme del tiempo y del espacio hizo factible además, según McLuhan, la separación excluyente de lo físico y lo social, imponiendo como norma la racionalidad de las lógicas secuenciales. El principal ataque a la cultura impresa se orientará a la denuncia de los efectos de un pensamiento paradójicamente aislacionista y fragmentario. La principal manifestación del culto a la palabra ilustrada, en este sentido, es que el hombre se ha fragmentado, actúa sin reaccionar, es adicto al pensamiento lógico y secuencial, sus sentidos están

desperdigados, es individualista, nacionalista y unilateralmente visual.

En un desordenado recorrido por las diferentes fases de la penetración de la imprenta en la vida medieval, McLuhan argumenta que la imprenta de tipos móviles creó una homogeneidad perceptiva mediante la mecanización, haciendo desaparecer el anterior pluralismo medieval. Lo impreso será equiparado a lo uniforme y repetitivo, culturalmente. El isomorfismo entre la cadena de montaje, el pensamiento abstracto y la ciencia moderna en la primera y segunda revolución industrial serán argumentos de apoyo para la crítica macluhiana al pensamiento mecanicista y lineal. Según McLuhan el desarrollo de la imprenta y la civilización con ella asociada tendrá como consecuencia la instauración de una mirada visualmente lineal. El lenguaje mismo se convierte en mercancía transportable más allá de lo subjetivo de su expresión. De este modo, la imprenta delimitará una amplia frontera entre cabeza (razón) y corazón (sentimiento). El nuevo estado espiritual de la era moderna transformará la lengua en un instrumento operativo de transmisión de información. Es más, en la época premoderna, la imprenta contribuirá a convertir las lenguas vernáculas en vehículos de comunicación y unificación nacional de los nuevos Estados.

Primero la telegrafía y luego la industria audiovisual y electrónica, y los satélites de información opondrán, sin embargo, a la galaxia Gutenberg un nuevo entorno de convivencia social y de comunicación. Esto es, a la era de la explosión sucede una nueva era de la implosión. La "Electric Age", como comenta Baudrillard, es en McLuhan el fin del reinado de la cultura tipográfica, de división técnica, individualismo y aislamiento nacionalista. "En la nueva edad de la electricidad, es el sistema nervioso del hombre el que abarca al mundo globalmente. Aunque en apariencia el hombre contemporáneo da la impresión de desapego, en verdad su participación en profundidad, su compromiso en las consecuencias de cada uno de sus actos nunca fueron tan grandes. Nuestro sistema nervioso

abarca al mundo y a toda la humanidad. La edad de la electricidad es la edad del compromiso y la participación⁶².

La era electrónica no sólo retribaliza la cultura de la civilización moderna. Además, recrea y posibilita una nueva interdependencia configurando un mundo a imagen y semejanza de una aldea global. Gracias a los medios electrónicos de comunicación el mundo se convierte, según McLuhan, en una aldea global cuyos miembros están vinculados entre sí por su participación en la vida del conjunto de la humanidad. Las nuevas tecnologías electrónicas favorecen un nuevo acceso a la información que unifica la cultura del planeta. Este nuevo modo de procesamiento y difusión de la información es el que define a la aldea global como un modo de cultura universalizada que permite la realización del sueño dorado que unifica a la humanidad. La población del mundo se funde en una sola conciencia. La humanidad es sólo una familia. El nuevo ecumenismo universalista que tiene en la televisión su totem tecnológico une en una sola comunidad al género humano, inmerso en nuevas mutaciones culturales más allá de la cultura impresa. El futuro es nuestro y ya viene dado. Sólo es necesario evolucionar -regresivamente- a la condición preverbal, y aceptar pasivamente el poder de la nueva visión tecnológica. Pues la tecnología electromagnética, comenta McLuhan, exige una docilidad humana totalitaria y la quietud contemplativa de la meditación, como corresponde a un organismo que actualmente tuviera el cerebro fuera de la cavidad cerebral y los nervios fuera de la piel. La era electrónica, en este sentido, anuncia el advenimiento de una nueva era cultural en el que el hombre volverá a una civilización del frío, a una cultura tribal de lo oral y sensitivo, de carácter planetario. En la nueva era electrónica, la tradicional fragmentación ilustrada se superará con la integración y la unidad de los sentidos, basada en el tacto. "Así como la primitiva sociedad tribal no necesita de palabras, sino sólo del sonido y del tacto, la futura aldea tribal mundial no necesitará de la verbalización, del

⁶² KATTAN, Naim, *McLUHAN, Marshall*, en VV.AA., *Análisis de Marshall McLuhan*, Editorial Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1969, p.15.

pensamiento consciente o de la lógica"⁶³. Los nuevos medios electrónicos representan el encuentro tribal con lo inmediatamente sensitivo, ya sea táctil u oralmente, por lo que el advenimiento de la edad eléctrica viene a significar un redescubrimiento del espacio contextual de nuestro entorno como máxima expresión de libertad.

El hombre preeuclidiano de la era tribal vive inmerso en su entorno de vida como una totalidad envolvente cuyo ánimo viene a ser prolongación directa de los poderes espirituales del individuo. Es así que su estructura perceptiva capta el contexto vivencial como un todo homogéneo y pluralmente infinito. Su modo de vida es inmanente, participativo y emotivamente ligado a lo comunitario. En la aldea global, el hombre logra así retornar a la relación directa con las cosas y el mundo próximo de su entorno. La galaxia Marconi representa, en este sentido, el retorno del hombre tribal a escala planetaria en un nivel de mayor complejidad y de mayor movilización de la potencia energética. En consecuencia, una cultura adecuada al nuevo entorno complejo exige pues una perspectiva contextualizadora. El futuro tribal de la nueva hominización primitiva pasa en cierto modo por la asunción cultural de las nuevas tecnologías de la información. La educación del futuro deberá ser básicamente una educación tecnológica:

"Los cambios surgidos por la invasión de la tecnología redefinen la relación entre profesor y alumnos; cae el verticalismo, pero no por el habitual enfoque del cuestionamiento ideológico, sino por la presencia de una tecnología que transforma la realidad y por un uso inteligente de esa nueva realidad, siempre guiado por valores humanos a los que no se renuncia. La tecnología transformadora de la realidad es la oportunidad, la circunstancia, la ocasión para no caer en un mundo tecnológico sino para re-humanizar el mundo, para no estar a merced de un mundo mecánico sino para someter al muñeco mecánico a una condición mucho más inteligente"⁶⁴.

La era electrónica representa, según esto, el lento pero firme proceso de desmitificación del aparato escolar mediante la transformación del sistema educativo en el momento de integrar la educación formal y no formal, convirtiendo las empresas en

⁶³ FINKELSTEIN, op.cit., p.135.

⁶⁴ LIMA, Oliveira, op. cit., p.9.

escuelas y las escuelas en empresas. La especialización y división social del trabajo serán superadas por el mágico influjo de la tecnología, integrando en la vida diaria, en la actividad cotidiana de los sujetos la educación y el trabajo. La educación será productiva, y el trabajo educativo. La unificación del ser y del saber se efectuará en el momento de la producción como educación integral. "Quebrado el muro que separa actualmente el sistema adulto de producción y el sistema juvenil de educación, las influencias mutuas serán mucho más efectivas, pasando la juventud no sólo a recibir el know-how (saber técnico) de la comunidad, sino a ponerlo en cuestionamiento (innovación) dentro de su propia estructura: las fuerzas del criticismo, por primera vez podrán confrontarse con las fuerzas del dogmatismo sin conflictos provenientes del aislamiento mutuo (fusión de las fuerzas de mantenimiento de la estructura con las fuerzas genéticas de su transformación) en una nueva síntesis constructiva y secuencial"⁶⁵. Pues las estructuras burocráticas del sistema institucional en la era simultánea de las nuevas tecnologías viene siendo cuestionada en su lentitud para dar respuestas a los cambios del medio ambiente. El poder omnipresente de la energía eléctrica revoluciona las dimensiones de las estructuras humanas por una nueva percepción social del movimiento y los fenómenos culturales, sin que muchas de las instituciones básicas de la era moderna lleguen a comprender las dimensiones de este cuestionamiento de estructuras. McLuhan, por ejemplo, llega a criticar la evaluación de los recursos humanos efectuada por la empresa. Una de las razones fundamentales de la desorientación de los cuadros empresariales en la sociedad tardocapitalista consistirá, según McLuhan, en la actitud conservadora que muestran ante el desarrollo y avance tecnológicos. La empresa moderna está más centrada en la producción que en el proceso económico, privilegia el hardware sobre el software, priorizando el beneficio a corto plazo frente a la planificación estratégica en un contexto en el que prima la lógica innovadora de la creatividad informativa sobre el modelo de cadena de montaje. Cuando las nuevas corrientes de la psicología del trabajo señalan la importancia del factor

⁶⁵ Ibid., p.79.

humano en la economía posindustrial, el modelo de empresa que heredamos sigue abstrayendo su contexto de operaciones en favor de una visión estática del saber aplicado a la producción. El carácter restrictivo del mundo empresarial respecto al papel que juega la educación y el conocimiento en la nueva industria es pues el principal obstáculo que debe superar la moderna estructura económica.

La imagen del Aula sin Muros proyecta una representación de un nuevo orden económico y social basado en la producción de conocimiento. La utopía pedagógica que subyace en la obra de McLuhan se aproxima al ideal de un nuevo sujeto capaz de modificar continuamente, de forma circular, su propio conocimiento y la propia acción como consecuencia de los nuevos equilibrios sensoriales establecidos por los medios. La educación permanente será, a este respecto, el campo privilegiado de integración de las nuevas tecnologías de la comunicación y los sistemas multimedios. De tal modo que se constituya en el fundamento de atribución de una cultura transformadora que requiere la renovación de horizontes, la apertura constante de perspectivas y la actualización operativa de los saberes tradicionales del trabajo. La teoría de la educación se configura entonces en una forma de teoría pedagógica intermitente, a medio camino entre la comunicación, la cultura y la economía. El futuro de esta representación y la supervivencia adecuada de nuestros sistemas de organización dependen del camino que se pueda elegir para nuestra sociedad. En "Contraexplosión", McLuhan pone claramente de manifiesto, en este sentido, la difícil encrucijada en la que se encuentra el campo de la comunicación y la cultura:

"Tenemos que decidir si entramos en esa nueva aula abierta para influir en nuestro ambiente total o bien si consideramos a la escuela como el último baluarte para contener el torrente de medios"⁶⁶.

En un mundo en el que la comunicación es un hecho social total, el reto de la educación debe pues orientarse a adoptar un

⁶⁶ McLUHAN, Marshall, *Contraexplosión*, Paidós, Buenos Aires, 1971, p.132.

tipo de información integrada, instrumentando el proceso de enseñanza-aprendizaje como un problema esencial de comunicación. No se trata ni mucho menos de plantear una controversia entre la educación audiovisual y la educación escrita, tal y como se ha propuesto a partir de una lectura reduccionista de McLuhan. Lo que urge más bien es situar de manera adecuada al sistema de educación (formal o no formal) en las nuevas realidades sociales, aceptando nuevos códigos de comunicación presentes de manera dominante en la sociedad.

2.2. El modelo averiguativo como programa.

El profesor norteamericano Neil Postman será quien retome este testigo en la elaboración de una estrategia educomunicativa para la renovación pedagógica del sistema de enseñanza, siguiendo el modelo analítico de McLuhan.

Junto con Weingartner, en la década de los sesenta, Postman reafirma, como ya hiciera McLuhan, que el contexto social en el que vivimos se caracteriza principalmente por el cambio acelerado constante mientras el sistema educativo observa sin apenas comprender su sentido cómo es incapaz de adaptarse a las nuevas tendencias. El shock del futuro es, en este sentido, -según apunta Postman-, aquel que viven los individuos cuando se enfrentan a un mundo para el que les han educado y que no existe. "En un mundo de cambio veloz, complejo, simultáneo y total, el estilo mismo académico, pedestre y convencional de segmentación y explicación analíticas y lineales, constituye una amenaza para nuestra experiencia. Los procesos de la nueva educación deben ser una réplica del mundo total, si los estudiantes deben aprender -con una finalidad práctica- los conceptos que constituyen una conciencia del campo"⁶⁷. Conceptos tales como relatividad, contingencia, incertidumbre, función, causalidad múltiple, relaciones no simétricas, o incongruencia definen un contexto social caracterizado por el movimiento y la

⁶⁷ POSTMAN, Neil y WEINGARTNER, Charles, *La enseñanza como actividad crítica*, Editorial Fontanella, Barcelona, 1973, p.187.

transformación constante de la realidad. Pareciera, en este sentido, más que obvio que si el mundo en que vivimos está cambiando tan rápidamente que una orientación hacia el futuro resulta esencial, la educación debe estar en consecuencia orientada a la generación de reflexividad frente al "shock del futuro".

Siguiendo con ello a McLuhan, Postman y Weingartner señalan que el cambio tecnológico resulta irreversible. Y que, por lo tanto, la educación debe abarcar en todas sus dimensiones humanas el problema del cambio tecnológico, reflexionando en la propia práctica de la formación educativa sobre la naturaleza de los nuevos medios, el lenguaje y el papel de la ciencia en un sistema social hipertecnologizado. Si el medio de referencia del sistema de enseñanza es un medio complejo, nada lineal, y sobre todo plural comunicativamente, el modelo de educación debe procurar integrarse a partir de tales principios cuestionándose no sólo los contenidos mismos de las prácticas de aprendizaje sino también incluso el propio método de educación.

Postman tiene la virtud de ofrecer una reflexión educomunicativa fundamentalmente metodológica. En sus primeros trabajos, constata que método y contenido son en la educación clásica dos elementos distintos del proceso de aprendizaje. Todo el sistema educativo se organiza según el principio de separación de ambas funciones:

"El contenido puede ser trivial o importante, pero constituye siempre la sustancia de la lección. Es lo que los alumnos deben comprender. Lo que se supone que aprenden. Es lo que se da. El contenido, como cualquier manual nos dará, es independiente y previo al estudiante, del mismo modo que es indiferente al instrumento a través del cual es transmitido. El método, por otro lado, es simplemente la manera como se presenta el contenido. El método puede ser imaginativo o estúpido, pero nunca será más que una manera de transmitir el contenido. No tiene ningún contenido por sí mismo. Ya produzca excitación o aburrimiento, no acarrea ningún mensaje, por lo menos ninguno que pueda ser preguntado en el tribunal de exámenes, es decir, ninguno que sea digno de comentario"⁶⁸.

Retomando a McLuhan, Postman señala que el ambiente constituye, determinándolo, el mensaje como un conjunto de

⁶⁸ Ibid., p.35.

actitudes y percepciones por aprender, mediante la inducción del significado contextual. El medio constituye aquí un proceso y no una cosa. Reconocer que el medio es el mensaje implica tanto una condena de la dicotomía entre contenido y método, como una propuesta crítica alternativa a este realismo no sólo ingenuo, sino también peligroso. Todo contenido crítico debe pues fundarse en una experiencia metodológica de aprendizaje determinada. Es más, desde una perspectiva socrática, más importante que el contenido de la enseñanza es el proceso de la misma. El método acaba siendo el mensaje. Una educación que trate de adecuarse a los nuevos tiempos debe estar prefigurada por un medio como el actual, que valora sobre todo el desarrollo de actitudes de supervivencia a partir de perspectivas tales como la objetividad, la experimentación, la autosuficiencia, la relatividad, la inventiva y el ingenio. La renovación pedagógica debe ir orientada por tanto a la formación de un tipo de sujeto distinto al que valora la escuela moderna:

"La nueva educación tiene como finalidad el desarrollo de un nuevo tipo de persona que, como resultado de la adquisición de una serie diferente de conceptos, posea una personalidad activamente investigadora, flexible, creadora, innovadora, tolerante y liberal, que pueda enfrentarse a la incertidumbre y ambigüedad sin perder el norte; que pueda formular nuevas significaciones viables con que encararse a los cambios ambientales que amenazan la supervivencia individual y mutua"⁶⁹.

La educación de futuro debe favorecer un tipo de aprendizaje que desarrolle en el educando la capacidad de aplicar las mejores estrategias disponibles para sobrevivir en un mundo lleno de dificultades, incertidumbres, cambios imprevisibles e inestabilidad. Pues el método de la nueva educación es antes que nada una estrategia investigadora (¿investigación-acción?). "La ecología de un contexto averiguativo exige que los estudiantes jueguen un papel central, aunque no necesariamente exclusivo, en la estructuración de las preguntas que ellos consideran importantes (...) Contrariamente a la práctica escolar convencional, lo que esto significa es que intentamos que los estudiantes saquen a la luz aquellos contenidos que ya han almacenado, a fin de poderles someter a un

⁶⁹ Ibid., p.237.

proceso de crítica y verificación, reordenación y reclasificación, modificación y ampliación. En este proceso el estudiante no es un receptor pasivo, sino que se convierte en un productor activo de conocimientos. La palabra educar guarda una estrecha relación con la palabra educir⁷⁰. El concepto de educación presupone, en este sentido, una perspectiva constructivista del conocimiento. Pues, desde esta concepción metodológica, cualquier estructura y forma de saber es un producto de los procesos cognitivos del estructurador, es decir, de quien conoce y aprende. No es posible obtener conocimiento del entorno sin el sentido atribuido por los sujetos sociales. La educación se concibe entonces como un proceso de conocimiento centrado en los educandos. Postman señala que una auténtica pedagogía debe partir de las preguntas, sentimientos e intereses de los propios actores sociales. Ya que si, como mencionamos, toda estructura es creada, inventada o producto de la imaginación del sujeto cognoscente, no puede haber aprendizaje sin aprendente, ni significación sin sentido social.

Postman concluye que la pedagogía de la nueva educación debe centrarse en los procesos metodológicos como procesos elementales de comunicación y lenguaje. La principal contribución de McLuhan a la educación, según Postman, consiste en considerar el lenguaje nuestra principal estructura de percepción de la realidad:

"Al combinar esta idea con la función esencial (y tradicional) de las escuelas -desarrollar la instrucción y sofisticación en los lenguajes (medios) más importantes para los estudiantes-, el estudio de los medios nuevos serán inseparables de los cambios ocurridos en el medio ambiente, exige que el interés de la escuela casi exclusivo por la cultura impresa se extienda a estas formas nuevas; en otras palabras, la magnitud de los efectos de los nuevos medios -aún en periodo de fijación- exige que todo intento de aumentar la relevancia de la educación incluya una consideración sustantiva de los mismos"⁷¹.

Los nuevos medios de comunicación y sus lenguajes constituyen el núcleo más importante del actual programa educativo en cuanto mediadores de la percepción de la realidad. Dado que el proceso cognoscitivo es inseparable del lingüístico,

⁷⁰ Ibid., pp.78 y 80.

⁷¹ Ibid., p.179.

en la nueva educación se considerará al lenguaje como un elemento mediador indispensable en la construcción pedagógica de la percepción humana. Todo conocimiento humano es producto de metáforas, y la simbolización una decisión convencionalmente establecida en un plano abstracto. El lenguaje es conocimiento. Los conceptos sobre los que se construye el mundo derivan de las percepciones y características del lenguaje. La trama y urdimbre de todo pensamiento y de toda investigación son los símbolos y la vida del pensamiento y la ciencia el lenguaje, en general. Todo saber se halla codificado lingüísticamente. En cierto modo, todo lenguaje es una manera mediada de contemplar la experiencia. Como apunta Hertzler, el lenguaje es el vehículo primario del pensamiento humano mientras que la comprensión no es más que la concepción provocada por el lenguaje. Los seres humanos -apunta Sapir- no viven sólo en el mundo objetivo ni sólo en el mundo de la actividad social. El mundo real es en gran medida inherente a los hábitos lingüísticos. Por ello, no es cierto que el lenguaje sea tan sólo un medio incidental de resolver problemas específicos de comunicación y reflexión. El lenguaje no es sólo el medio mediante el cual comunicamos socialmente el pensamiento. Antes de que la tarea intelectual de concebir y comprender los fenómenos pueda empezar, debe haberle precedido la tarea de nombrarlos. Pues, como nos recuerda Cassirer, todo conocimiento teórico tiene su punto de partida en un mundo ya preformado por el lenguaje. Luego el uso de un lenguaje conlleva una determinada percepción de la realidad. Los procesos lingüísticos son, en este sentido, procesos de coimplicación semántica que connotan la praxis social fijando los modos de mirar la realidad como nombre. La nueva educación debe estar por tanto centrada en el estudiante mediante la formulación de preguntas reflexivas en torno al lenguaje. La pedagogía de la comunicación debería constituir, según esto, un método de concienciación semántica en torno al proceso de abstracción. Esto es, la educación en materia de comunicación debe favorecer en los sujetos la conciencia del hecho de que "de un universo virtualmente infinito de posibles cosas a las que prestar atención, abstraemos solamente determinados fragmentos, que resultan ser los únicos para los que poseemos etiquetas o

categorías verbales"⁷². En otros términos, la perspectiva de la educación como comunicación, o de la comunicación como educación exige un enfoque constructivista y cognitivo del conocimiento y la percepción social de los sujetos.

Junto con Weingartner, Postman propondrá en consecuencia una metodología educomunicativa como método de averiguación, más allá de toda extensión posible o imaginable del viejo modelo escolar a partir de una reconsideración nueva de la función del lenguaje en los procesos de aprehensión de la realidad. Si en el modelo tradicional de educación el interés de la didáctica sólo se ha puesto en el proceso de emitir los contenidos de aprendizaje así como en la recepción efectiva de los mismos, si en los contextos escolares de educación bancaria el aprendizaje está acentuado por la narración indirecta de lo real, imponiendo los docentes desde siempre que los alumnos presten atención mirando al frente, correctamente sentados y en silencio, el contexto de averiguación de una metodología dialéctica subrayará, según Postman, el aprendizaje en sí mismo como un acontecimiento.

Postman rescatará incluso la importancia del juego en el proceso de enseñanza como una estrategia vinculada a la naturaleza de la nueva cultura de masas. Mediante la cooperación en equipo y las prácticas inductivas de conocimiento el educando, defenderá Postman, puede aprender más y mejor, vinculando su proceso de conocimiento con la resolución de problemas reales. El valor intrínseco de los juegos se concibe así como la metodología que ofrece la capacidad de traer el futuro al presente, permitiendo que el niño desempeñe un papel activo en la amplia y diferenciada sociedad. Los juegos, según Postman, desarrollan un alto grado de responsabilidad y autodisciplina, generando además, a través del diálogo, un aprendizaje autocrítico a través de la acción cooperante. Si la educación del futuro debe ser una educación productiva, dinámica, lúdica y socialmente participativa, el juego deberá

⁷² Ibid., p.127.

además vincularse a la resolución de problemas prácticos como una estrategia de campo y de investigación.

Postman llegará a proponer, en este sentido, la vinculación de la educación comunicativa como una estrategia de vinculación de la escuela a las necesidades de desarrollo comunitario. La metodología de Postman y Weingartner tendrá por objetivo dotar a la comunidad de un servicio directo e inmediato convirtiéndose la escuela en un instrumento valioso para diagnosticar los servicios y productos que la comunidad necesita. El uso de una metodología comunicativa como educación debe dar pie, según ambos autores, a abrir canales de participación constructiva y responsable en los asuntos comunitarios de la propia juventud. La educomunicación, tal y como se propone en el capítulo final la presente tesis, puede convertirse así en un instrumento sociopolítico muy útil para enfrentarse con provecho a los problemas de la ciudad, tal y como se presentan. Más allá aún, "toda la ciudad puede, y debe, ser un continuo laboratorio educativo, teniendo la comunidad inmediata como fuente de recompensa inmediata para toda actividad"⁷³. La consideración de los objetivos de desarrollo comunitario como funciones primarias de la educación puede favorecer en este sentido una oportunidad efectiva de participación social generando varios efectos positivos en el medio ambiente de aprendizaje. Por ejemplo, se puede liberar a los estudiantes de demorarse en una escuela que asegura virtualmente su alienación de la comunidad, o también podemos reducir, por ejemplo, las probabilidades de continuidad de instituciones burocráticas ocupadas por funcionarios que no forman parte de la comunidad a la que evidentemente deben servir. Como es inviable que los medios de comunicación social cumplan una función autocentrada comunitariamente, Postman y Weingartner propondrán que las escuelas sean organizaciones subversivas que, funcionando a modo de una burocracia antiburocrática, enseñe a los jóvenes a contemplar su propia sociedad bajo el criterio de la utilidad específica de cada cosa.

⁷³ Ibid., p.175.

El programa, próximo sin duda a la propuesta aquí esbozada, derivará sin embargo en una nueva forma de apocalipsis conservadora. En la misma línea del organicismo mcluhiano, Postman pasará de concebir la comunicación educativa como dialéctica transformadora de la comunidad, a defender la concepción de la enseñanza como una función básicamente conservadora de la cultura. En el fondo, como demostraremos, el reduccionismo tecnológico presente también en la obra de McLuhan hacía viable este giro de ciento ochenta grados en el planteamiento del problema de la escuela paralela, que inspirará en sus últimas obras las reflexiones de Postman.

2.2.1. La educación como reserva ecológica.

A partir de "La enseñanza como actividad de conservación de la cultura", Postman rechaza las soluciones comunitarias imaginadas para el modelo de educación comunicativa, al considerar los elementos de la estabilidad del hogar debilitados conforme la intervención del estado aumenta en los asuntos sociales.

Postman criticará esta perspectiva como un callejón sin salida que cuestionaba la existencia misma del sistema educativo. Si no puede mejorar la escuela hasta que haya mejorado la comunidad, y no puede mejorar la comunidad hasta que haya mejorado la sociedad de la que se derivan sus valores, a la educación sólo le queda la renuncia a su supervivencia como institución pública. El movimiento de desescolarización no representa otra cosa, en este sentido, que el reconocimiento de la imposibilidad de reforma del sistema formal de enseñanza. Para evitar esto, el objetivo de la educación, según Postman, debe ser pues mucho más reactivo que progresivo, debe conservar la cultura más que cuestionarla. Postman llegarán a defender incluso una educación conservadora basada en la protección de valores tradicionales como la lealtad familiar, la unión comunitaria y la integridad individual frente al poder relativizante y antiautoritario de la logósfera comunicativa. La

escuela constituiría, según esta apreciación, el antídoto frente a la cultura técnica que amenaza el equilibrio formativo en la educación de los más jóvenes. Pues, de hecho, si para algo debe ser útil la escuela es para enfrentar la tendencia hegemónica de la cultura.

Como señalara Wiener, la función actual del sistema educativo debe ser la de operar como un sistema de alerta antientrópico. La educación debe ser ecologista, en el sentido etimológico de la palabra. La idea de ecología remite al estudio de los equilibrios sistémicos según el principio de homeostasis. La ecología se ocupa de estudiar la proporción, la escala y la estructura del cambio dentro de un medio. Desde este punto de vista, la educación debe tratar de conservar las tradiciones frente a un medio innovador, con el fin de garantizar el equilibrio sistémico de la organización. En una cultura muy cambiante y con un interés mínimo en su pasado, la responsabilidad educativa se convierte en una tarea conservacionista. "El colegio es el único medio colectivo capaz de programar la tesis de lo que no está sucediendo en la cultura. Lo último que necesita la enseñanza en nuestra situación actual, es ser revolucionaria, o abrir nuevos horizontes y estar cargada de nuevos horizontes y estar cargada de nuevos valores"⁷⁴. La principal función de la educación es saber justamente cuáles son las nuevas tendencias sociales y cómo equilibrarlas. Por ello mismo, lo fundamental es el estudio de las formas de comunicación, la interpretación de sus efectos psicológicos y sociales y el desarrollo de los medios pedagógicos que proporcionen un efecto armónico en los usuarios de estos sistemas, en la medida que los medios de comunicación construyen el eje de las actuales articulaciones en el campo social y de la cultura.

"Así como el medio físico determina cuál será la fuente de alimentos y cómo serán los esfuerzos laborales, los medios informativos proporcionan la dirección específica de la clase de

⁷⁴ POSTMAN, Neil, *La enseñanza como actividad de conservación de la cultura*, Ediciones Roca, México, 1984, p.30.

ideas, actitudes sociales, definiciones de conocimientos y capacidades intelectuales que emergerán"⁷⁵. Todo cambio revolucionario en la estructura de la información cambia la estructura social. Si cambia la forma de la información -señala Postman- o su cantidad, o velocidad, o dirección, cierto monopolio se interrumpirá, cierta ideología pasará a estar amenazada, cierto patrón de autoridad se encontrará sin base. Cuando se produce un cambio radical en la estructura de las condiciones medioambientales se provocan también cambios en la organización social, las predisposiciones intelectuales y el sentido de lo real. Es más que palpable, en este sentido, la diferente percepción en la manera de mirar el mundo según la velocidad y dirección de la información. Los patrones dominantes de la información son, de hecho, los genes de una determinada cultura. Ella organiza los códigos, los materiales y los estilos de pensamiento e interacción social. De forma misteriosa los patrones de la información producen, en general, las características básicas de una cultura y de cierta manera de aproximarse a un patrón fácil de predicción. En consecuencia, el pedagogo debe analizar el medio social informativo con el fin de conocerlo y controlarlo. Según Postman, "es asunto de la educación, en todo momento, revisar y ajustar los medios informativos, siempre que sea posible, para que sus tendencias inherentes y su rumbo, no monopolicen el intelecto y el carácter de nuestra juventud"⁷⁶. Parafraseando a McLuhan, Postman señala que la educación debe ser reconocida como una defensa civil en contra de la precipitación radioactiva de los medios de comunicación de masas. La enseñanza de los medios de comunicación debe consistir básicamente en una formación ecológica de los medios. En otros términos, la ecología de los medios de comunicación vendría a significar el estudio de los medios informativos para comprender la forma, cantidad, distribución, sentido y velocidad de las informaciones según el modo en el que predominan las funciones y presencia de las tecnologías y las técnicas de comunicación para contrarrestarlas. Esto es, la enseñanza de los medios de

⁷⁵ Ibid., p.37.

⁷⁶ Ibid., p.39.

comunicación no es utilizar, según Postman, los medios modernos de comunicación dentro ni fuera del aula, con el fin de complementar los estudios tradicionales; más bien al contrario, el segundo currículum debe estudiar, evaluar y criticar al Primero, no unirse a éste. Pues al tratar de imitar las formas de conocimiento del currículum paralelo de los medios, la escuela pierde terreno y consistencia sumergiéndose en las formas relativizadas del saber audiovisual. Por ejemplo, "los cursos requeridos son eliminados y se sustituyen con asignaturas electivas, inconsecuentes. Los maestros se vuelven animadores; se introducen máquinas programadas y otras técnicas que realzan el aprendizaje aislado (...) Se enfatizan temas interesantes, es decir, centrados en la atención. Hasta se desarrolla un amplio interés en lo que llamamos cursos alternativos. Sin embargo, la escuela en la forma en que normalmente la concebíamos (o solíamos hacerlo) es, en la actualidad, un currículum alternativo, cuyas enseñanzas necesitan ser conservadas con urgencia ante la embestida del Primer Currículum"⁷⁷.

La enseñanza de los medios de comunicación no será entonces una metodología del uso de los medios en la enseñanza, sino más bien el estudio, descubrimiento y crítica de los medios en cuanto tecnologías que condicionan nuestro pensamiento, la percepción social e incluso las actitudes y el comportamiento público.

El núcleo de las preocupaciones de la educomunicación debe estar configurado por las cuestiones relacionadas con las propiedades formales de la información y las nuevas tecnologías en su influencia sobre la vida psicológica, social y política por varias razones:

1²) Debido a que las formas simbólicas en las que la información está codificada determinan diferentes tendencias intelectuales y emocionales.

⁷⁷ Ibid., p.100.

2º) Debido a la accesibilidad y la velocidad de esta información, los diferentes medios de comunicación tienen diferentes tendencias políticas.

3º) Debido a su forma física, los diferentes medios de comunicación tienen diferentes tendencias sensoriales.

4º) Debido a las condiciones en que prestamos atención a los diferentes medios de comunicación estos tienen diferentes tendencias sociales.

5º) Debido a su estructura técnica y económica, los diferentes medios de comunicación tienen diferentes tendencias de contenido⁷⁸.

Como en el caso del planteamiento inicial del paradigma vacunador, el blanco de las críticas conservacionistas esbozadas por Postman será lógicamente, desde este punto de vista, la televisión. Al ser la mayor empresa educativa de transmisión y socialización cultural, Postman compara la televisión y los medios audiovisuales en general con la escuela como un currículum paralelo que amenaza la integridad cultural de la razón ilustrada. Al cuestionar el monopolio lógico de la cultura impresa, la televisión ofrece imágenes en forma simultánea que cuestiona las formas y estructuras jerárquicas de organización. Mientras el sistema educativo intenta distribuir conocimientos de manera ordenada y autoritaria, el currículum de la televisión, continuamente socava todo principio de autoridad, orden y sentido lógico.

Al contrario que el sistema educativo, que elige su tema primero y luego trata de idear métodos para atraer interés, la televisión para Postman es un medio educativo seductor. Su currículum codifica informacionalmente los contenidos de manera concreta, sin paráfrasis ni símbolos digitales, mientras que el currículum escolar es jerárquico, rígidamente graduado según la razón abstracta, secuencial y formalizadora. Pese a sus

⁷⁸ Ibid., p.217.

exigencias de pasividad y obediencia, el curriculum de la televisión es además mucho más autoritario que el currículum escolar. Pues su información se organiza en una sola dirección. No hay forma alguna de que los estudiantes puedan modificar o controlar la frecuencia, el volumen, la velocidad, el peso o las características del contenido vehiculado. Por otra parte, la televisión más que enseñar divierte. No comunica ni ideas, ni conceptos, ni métodos de análisis, tan solo se limita a transmitir valores de esparcimiento y ocio. Mientras que el currículum escolar, por su parte, se caracteriza por estar centrado en el tema, en la razón y en el futuro, de manera jerárquica, seglar, socializante y coherente.

Para Postman, la decadencia de la era de la tipografía y el ascenso de la era de la televisión está produciendo incluso un cambio dramático e irreversible del contenido y significado del discurso público. La política, la religión, la educación, las propias ciencias sociales están modificando sus términos de comprensión de lo real para adaptarse a la cultura propuesta por los medios de comunicación social y sus lenguajes. Por lo que se refiere al sistema educativo, la contribución principal que la televisión hace a la filosofía de la educación es la idea de que la enseñanza y el entretenimiento son inseparables. La televisión ha hecho del entretenimiento en sí mismo el formato natural de toda representación posible de la experiencia. "El entretenimiento es la supraideología de todo el discurso sobre la televisión. No importa qué representa, ni cuál es el punto de vista, la presunción general es que está allí para nuestro entretenimiento y placer"⁷⁹. Es más, la educación acaba convergiendo con la lógica del ocio, ocupa el tiempo de libre disposición como tiempo de aprendizaje flexible y ligero en todos los campos de la actividad social. El problema entonces, según Postman, no es que la metáfora del entretenimiento ocupe el centro de la pantalla configurando el modelo audiovisual de televisión, sino sobre todo el que ésta prevalece en todo tipo de actividad social poniendo en grave peligro la supervivencia

⁷⁹ POSTMAN, Neil, *Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del show business*, Ediciones La Tempestad, Barcelona, 1991, p.91.

de la cultura por la banalidad de un discurso público fundamentado en meras trivialidades.

Al representar la televisión la epistemología de la nueva sociedad posindustrial, la vida pública está siendo colonizada por la forma del vodevil y el "atontamiento generalizado". La nueva epistemología televisual contamina la comunicación pública y el paisaje que lo rodea con una forma "inferior" de pensamiento que niega, de manera peligrosa y absurdo, el legado de la ilustración. En cierto modo, se trata de un meta-medio que opera como instrumento principal en la organización del saber y el conocimiento del mundo. En cierto modo, la televisión es por tanto un mito. Se trata de un medio de acceso a la realidad que naturaliza la conciencia perceptiva de la imagen como una forma enraizada inconscientemente en la mirada de lo social. Este nuevo mito, o totem tecnológico, ha contribuido de este modo a que la mente moderna renuncie a la historia en favor de la irrelevancia del presente efímero:

"Con un medio cuya estructura está dirigida a proporcionar imágenes y fragmentos, estamos privados de acceder a la perspectiva histórica (...) En ausencia de continuidad y de contexto, pedacitos de información no pueden integrarse en un todo consistente e inteligente (...) Más bien, se trata de que nos estamos volviendo incapaces de recordar. Porque si el recordar ha de ser algo más que nostalgia, requiere de una base contextual -una teoría, una visión, una metáfora- algo dentro de lo cual sea posible organizar los hechos y discernir los modelos. La política de imagen y las noticias instantáneas no proporcionan ese contexto, sino que, en efecto, obstaculizan cualquier intento de ofrecerlo. Un espejo sólo refleja lo que uno está usando en el día de hoy, pero no dice nada de ayer. Con la televisión nos metemos de un salto en un presente continuo e incoherente (...) Unas tecnologías aparentemente benignas, dedicadas a proporcionar al pueblo una política de imagen, inmediatez y terapia harán desaparecer la historia con la misma efectividad, y hasta de forma más permanente y sin objeciones"⁸⁰.

La niebla gris que es el telón de fondo en todas las pantallas de televisión es una metáfora de la noción de historia que transmite la imagen audiovisual móvil, fragmentaria y vacía de contenido ideológico. Postman incluso llega a criticar los proyectos de televisión educativa por eliminar la secuencialidad, el orden y la lógica perceptiva del conocimiento racional.

⁸⁰ Ibid., p.143.

El problema vuelve a ser el de la distinción entre lo cool y lo hot, entre las imágenes y las palabras, entre los símbolos digitales y los símbolos analógicos, entre los estilos narrativos y explicativos, y entre las parábolas y los argumentos. En otros términos, si el hemisferio derecho del cerebro carece de sintaxis y semántica por proceder según modulaciones comunicativas analógicas a través de un patrón de reconocimiento no lingüístico, la inmersión excesiva en símbolos analógicos puede amplificar las funciones hemisféricas de este lado del cerebro en perjuicio de la facultad del idioma, quebrando la solidez de nuestra cultura bajo la amenaza del imperio efímero de la imagen. Es más, según Postman, la naturaleza no lineal de la información electrónica funciona como un elemento de hostilidad mental a la ciencia. La falta de coherencia y la discontinuidad en los contenidos, el desorden informacional y la cultura instantánea del mundo de los medios de comunicación hace retroceder la importancia de la razón científica como modelo de aprendizaje social.

La cultura electrónica configura además un medio de información no lingüística, voluble, rápido, vasto y no asimilable, en el que la palabra pierde prestigio, poder e importancia. La era electrónica configura un mundo regido por la ley de la instantaneidad. La información simultánea es la regla de funcionamiento del sistema de medios de comunicación. Ellos se constituyen en las nuevas extensiones intelectuales del ser humano guiándonos en la experiencia concreta a través de un modo de percepción sencillo e inmediato. En consecuencia, las enseñanzas del currículum de los medios tienden naturalmente a satisfacer las gratificaciones diferidas, reduciendo la complejidad y el tiempo de proyección del pensamiento a una mirada de corto plazo y alcance.

Postman nos recuerda a este respecto que el aumento gradual del cerebro izquierdo es sólo el medio que favorece nuestra capacidad humana a nivel de la conciencia, es decir, es el medio cognoscitivo que nos habilita para reconstruir sistemáticamente el pasado y proyectarnos hacia el futuro. La constancia debe ser

por ello mismo un factor educativo primordial para que se garantice la continuidad histórica en un medio ambiente ambiguo y complejo. El objetivo del sistema formal de enseñanza debe orientarse al esfuerzo de contrarrestar los efectos relativizadores, discontinuos e incoherentes del currículum propuesto por los medios. Las escuelas podrían constituirse así en un espacio de contraargumentación a la tesis técnica como cultura de la ambigüedad y el reduccionismo de la razón operativa. Postman defiende que la escuela proporcione un tipo de educación alternativa a las tendencias dominantes de la estructura de la información dentro de la cultura, al fin de lograr la conservación de aquellas habilidades que la cultura de masas suprime. El sistema educativo tendría pues como misión, frente a la cultura tecnológica, la enseñanza de actitudes y hábitos mentales que el medio informativo tiende a desdeñar o reprimir. Por ello, su propuesta metodológica irá encaminada de nuevo al aprendizaje del lenguaje, no como estrategia o programa de investigación "averiguativo", sino más bien como conocimiento positivo de las destrezas y normas lingüísticas que gobiernan el idioma.

En efecto, la escuela es, en teoría, la única institución que puede ofrecer una respuesta desesperada al arrollador proceso de colonización masiva de los medios. Pero siempre y cuando adquiera conciencia de la estructura y los efectos de la información a través de una desmitificación de los propios medios. La enseñanza de los medios y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación debe enfocarse por ello a interpretar los símbolos de la cultura controlando las representaciones y el lenguaje superficial que ordena el nuevo pensamiento. El debate de la escuela paralela volvía así a fetichizar la técnica relegando a los destinatarios de la comunicación educativa en la elaboración del diseño metodológico para contrarrestar la nueva sensibilidad electrónica "alienante", en favor de una racionalización proteccionista de la educación audiovisual. No será sino hasta las primeras experiencias de introducción del cine en el aula cuando se piense en los sujetos educandos como unos sujetos perceptivos

autónomos, portadores de una sensibilidad y una práctica de observación y consumo de los medios plural y rica por sí misma. La enseñanza de los medios pasará entonces a convertirse en una cuestión de formación del sentido del buen gusto estético como una forma de discriminación selectiva de los productos de la comunicación.

3. La educación audiovisual como educación estética.

Si en las primeras experiencias educomunicativas desarrolladas dentro del paradigma vacunador los medios serán ocasionalmente utilizados como vehículo de transmisión de contenidos instruccionales con el fin de motivar la participación pasiva de los alumnos, el trabajo realizado en el contexto de la educomunicación como parte de la educación estética pondrá mayor énfasis en la consideración de los medios como tecnologías portadoras de unos lenguajes específicos susceptibles de ser utilizados como medios expresivos de creación y manifestación artística. Al igual que en la obra de McLuhan y Postman, los medios son valorados en su lenguaje específico y sus características tecnicodiscursivas, no en un sentido apocalíptico o reduccionista tecnológicamente, sino más bien en un sentido cultural. La importancia del paradigma de las artes populares consiste justamente en que recupera el elemento connotante de la comunicación, su sentido social, cultural e histórico. Si la institución escolar había privilegiado por siglos el código de la lengua en las principales manifestaciones de la enseñanza, marginando como prohibitivo el sentimiento por la colonización racionalista de las formas de pensamiento, la educación en los medios a partir de la estética intentará complementar mejor la experiencia educativa incorporando los sentidos reprimidos del cuerpo. En la medida en que el arte se caracteriza por no hallarse previamente conceptualizado, la educomunicación pudo abrir la posibilidad de una experiencia enriquecida por la emoción de la expresión artística, aunque esta expresión fuera producto de la propia cultura de masas.

La importancia que se empezara a otorgar en materia de comunicación educativa a la emoción estética significaba por fin el reconocimiento de otros códigos no verbales. También en cierto modo representaba un retorno al sujeto, una revalorización de los sentimientos como formas de percepción social normativizada de gran importancia en el conocimiento de las representaciones culturales por los públicos en su proceso de socialización. La función de la educación estética podría aprovechar este potencial inerte, la sombra siempre oscura de la educación de los públicos, cumpliendo así, como ilustrara Berger, un papel de reafirmación integral del sujeto según venía demandando la sociedad de la información. La comunicación educativa se constituye entonces en un campo de relaciones complejas entre la educación, la psicología, el arte, la estética y la teoría general de la información.

Los principios y técnicas de la educación general en la sociedad de la información comenzaron a relacionarse con los contenidos culturales del arte y la estética. Arte y educación son concebidos en esta época de manera conjunta para resolver la tarea de la cultura. El arte, como la educación -señalarán algunos autores-, es un hecho objetivo que se realiza en acto como producto, pero que depende de su apreciación en función de la cultura y personalidad del sujeto espectador. Si la estética es capaz de despertar educativamente la sensibilidad ante las manifestaciones culturales, la comunicación educativa podría contar entonces con un valioso arsenal metodológico en las prácticas de educación para la recepción. El puente de esta vinculación metodológica será, por supuesto, la técnica -techné - como producto industrial, por ser éste el soporte privilegiado de la omnipresencia de los medios en la cultura de masas. Arte y técnica, desde este punto de vista, fueron implementados como parte de la sociedad industrial con el fin de lograr una metodología que aportara valores culturales al científico, al público, al espectador y consumidor de la sociedad de masas. La formación estética se considerará entonces la única forma educativa de equilibrar trabajo y dominio técnico carente de reactividad. En este sentido, el apoyo a una formación estética

ligada a la cultura de masas terminaría por fundamentarse en seis principios generales:

1º) La educación humanista es de carácter integral y busca ante todo propiciar el libre desenvolvimiento en el sujeto educativo de las potencialidades con que viene dotado al nacer.

2º) Los mejores medios de socialización educativa son el arte y la educación estética.

3º) El desarrollo de la sensibilidad estética garantiza una formación integral de la persona con base en el trabajo productivo de la sociedad.

4º) Aunque la finalidad de la educación humanista es distinta a la educación científico-técnica, ambas constituyen elementos complementarios de una educación integral.

5º) La incorporación a la sociedad de un sujeto educado integralmente garantiza el cambio en el contexto de la revolución de las comunicaciones.

6º) La educación y la cultura pueden ser en este sentido los artífices de un orden social diferente⁸¹.

A partir de estos presupuestos, la introducción del cine en el aula como forma estética del séptimo arte organizará la educación para la recepción en torno a tres áreas principales: formación para la recepción selectiva de mensajes, análisis personal de las motivaciones de consumo cultural y comprensión sociológica, técnica, económica y sobre todo estética de la naturaleza de los medios de comunicación.

La aplicación práctica de los medios audiovisuales en el paradigma de las artes populares desplaza la centralidad del maestro por el nuevo protagonismo de la tecnología, conservando aún el docente, no obstante, el control del proceso de

⁸¹ Cfr. REYES, Víctor, *Introducción a la educación estética*, UAM-A, México, 1982.

educación. Es decir, el grupo, la clase, los alumnos y/o receptores son objetos de la acción educativa, permaneciendo al margen del proceso de construcción del conocimiento. Pese a un "pseudoactivismo imaginario" proyectado en la emotividad de la imagen por parte de los alumnos, la división del trabajo escolar mantiene los mismos fundamentos que en el modelo bancario de la educación tradicional. No obstante, en el paradigma de las artes populares el docente asume el reto de promover la innovación educativa admitiendo la adopción de nuevos papeles y funciones pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, la mentalidad textualista dominará aún en este paradigma, confiado también en el poder movilizador del contenido de los mensajes, lo que habría de determinar aquellas políticas de comunicación educativa que insistieron en transformar el cariz de los medios modificando tan sólo el carácter pedagógico de los mensajes. La lógica sojuzgadora de la crítica literaria siguió pesando desde el principio sobre los planteamientos didácticos vigentes en este paradigma de la recepción. La crítica aplicada al ejercicio de la educomunicación o asumía que la realidad del mensaje jamás se constituye ni en la emisión, ni en la recepción. La estructura estandarizada que se identificaba en el proceso de recepción sólo se justificaba de acuerdo al criterio de relevancia estética, cuyos valores se determinaban de antemano en relación a lo clásico. Siguiendo el modelo absoluto del neoclasicismo como referente, el paradigma de las artes populares centraría la educación a nivel del contenido, enfrentándolo al modelo relativista del universo mediático. Consecuentemente, el nuevo modelo de estrategia educomunicativa pondrá el acento en la discriminación entre los medios, centrándose la tarea del educador en la enseñanza valorativa de lo bueno y lo malo en los medios de comunicación.

El modelo maniqueísta de la estética clásica derivará de este modo directamente en la apología inconsistente de la cultura humanista. El dualismo vuelve a ser la nota dominante:

"Por un lado la verdad, el conocimiento científico, el celo, el escrúpulo y el desinterés, en suma las fuerzas del bien detentadas por las instituciones salidas de la autoridad y de la tradición: escuela, universidad, libros escolares, cursos, títulos, grados, publicaciones académicas...; por el otro, la vulgarización, la impostura, la falta de escrúpulos, en suma, las fuerzas del mal encarnadas por la industria cultural"⁸².

La incorporación aditiva de los medios audiovisuales en el fondo era reflejo de una sentida, aunque no manifiesta, subestimación del poder educativo de los medios, que llevaba a los docentes a recurrir a la misma metodología con la que tradicionalmente se habían transmitido los saberes culturales por medio de la rutinaria expresión verbal. "El uso de los medios con fines pedagógicos mantuvo vigente el mismo paradigma de comunicación de los sistemas educativos tradicionales: es decir, la identificación de la comunicación como la mera transmisión de mensajes entre dos polos: uno que emite (emisor) y otro(s) que recibe(n) los mensajes (receptor)"⁸³. La teleeducación será implementada entonces como metodología técnico-pedagógica que utiliza los medios de comunicación colectiva como apoyos auxiliares al sistema tradicional de enseñanza.

Otra insuficiencia de este paradigma es que identificará la comunicación educativa con la metodología de la educación audiovisual, erigiendo a la imagen en medio omnipotente en las prácticas de educomunicación. Por contraste con el monopolio ilustrado de la palabra impresa, los educadores recurrirán a la educación audiovisual como una manera actualizada de innovación pedagógica coherente con la cultura de masas, subsumiendo toda didáctica de los medios en torno al uso del cine y la televisión. La exaltación del potencial pedagógico de la imagen derivaría en un "mesianismo" audiovisual, cuyos fundamentos teórico-metodológicos terminarán por perjudicar la enseñanza educomunicativa desde tres puntos de vista:

⁸² BERGER, René, *Arte y comunicación*, Gustavo Gili, Barcelona, 1976, p.85.

⁸³ VALDÉS, Guadalupe, *Espacio educativo y comunicación*, Tecnología y Comunicación Educativas, ILCE, México, 1987, p.26.

1º) Creando en los docentes un temor infundado sobre el poder de la imagen y las máquinas audiovisuales como inminentes sustitutos de la práctica docente.

2º) Aislando la actividad pedagógica independientemente de la realidad social.

3º) Suprimiendo la importancia primordial de la función docente, contrapuesta a las capacidades de la pedagogía audiovisual en virtud de un dualismo reduccionista, ya analizado en la obra de McLuhan.

Este reduccionismo metodológico planteará graves insuficiencias que posteriormente el paradigma de la representación intentará resolver. Como plantea Louis Porcher, el problema del uso de la imagen en la educación audiovisual dentro del paradigma de las artes populares cuestionará la necesidad misma de planteamientos maximalistas como los esbozados por la semiología de la imagen:

"Hay que situar con rigor a la imagen en el campo epistemológico que le corresponde. Trátase de una necesidad previa a toda elaboración de una verdadera didáctica. Se puede apostar que quien pretende ahorrárselo se privará con ello de la posibilidad de definir verdaderamente la pedagogía audiovisual. Carece de sentido, en verdad, estar contra la lengua o a favor de ella, a favor de la imagen o contra ella. Nuestro propósito emana de la convicción de que la semiología de la imagen se ubicará junto a la de los objetos lingüísticos, pues muchos mensajes son mixtos; no se trata solamente de las imágenes cuyo contenido manifiesto comporta menciones escritas, sino también de las estructuras lingüísticas que subterráneamente actúan en la propia imagen, así como, a la inversa, figuras visuales contribuyen a conformar la estructura de las lenguas"⁸⁴.

Las primeras experiencias pioneras en este campo de introducción del cine y la televisión en el aula oscilarán entre el idealismo y la improvisación: la pedagogía audiovisual prometía el nuevo ecumenismo educativo profetizado por McLuhan, había que implementar por tanto la metodología adecuada para el logro del universalismo que augurara el concepto de Aula sin Muros:

⁸⁴ PORCHER, op. cit., p.98.

"La imagen nos liberaría de las laboriosas sujeciones de la racionalidad del discurso; en sí misma sería inaccesible al análisis tradicional, por ser polimorfa, múltiple y poseer la riqueza inagotable de lo vivido. Por la magia del proyector, el aula se convertiría en un lugar de comunicación más allá de la razón (o por lo menos fuera de ella). La televisión sería el nuevo esperanto que a la vez cruza las fronteras geográficas e intelectuales (lo que, por supuesto, es mucho más importante). El cinematógrafo, del mismo modo, sería una llave para todas las cerraduras y merced a él cada cual podría resolver los irritantes problemas de la comunicación pedagógica. Un poco más, y las máquinas de enseñar en general, por sí mismas, constituirían la escuela ideal"⁸⁵.

La pedagogía audiovisual fundamentada en la imagen pondría de relieve, después de numerosas experiencias su limitada capacidad para favorecer una formación constructivista, al limitar la inteligencia y la imaginación crítica de los educandos a la percepción de la imagen como única estrategia de conocimiento. Las imágenes de las películas carecían de una visión integral de lo real concreto en su síntesis cinética de las representaciones sociales. Por otro lado, se discriminaba negativamente medios como la televisión, sólo utilizada en el aula para revelar el carácter ideológico de los contenidos ocultos por el mensaje audiovisual, ignorando las interpretaciones polisémicas de los distintos actores sociales y su uso vivencial del nuevo medio.

En otras palabras, se hacía necesario un paradigma educocomunicativo capaz de integrar los medios audiovisuales no de manera auxiliar sino de manera globalizadora, desde una perspectiva dinámica de la realidad social fundada en los métodos activos de educación comunitaria. Si en el paradigma de las artes populares predominó una especie de verbalismo de la imagen, el nuevo método que exigía la comunicación educativa reclamará la primacía incontrolada de la actividad humanamente espontánea y la búsqueda personal como parte de una pedagogía integral de la comunicación, que sustituya el tradicional verbalismo -visual o no- por una praxis más dialéctica y participativa.

Para ello, era necesario romper con el modelo marginalista que excluía por principio el contenido de la cultura de masas.

⁸⁵ Ibid., p.110.

Pero, sobre todo, se hacía imprescindible antes que nada el respaldo teórico-metodológico que sirviera como herramienta de trabajo en el análisis y aprendizaje de los diversos medios de comunicación, independientemente de si el lenguaje era visual o escrito, a partir de imágenes estáticas o por el contrario en movimiento. Este esperado instrumento metodológico será aportado por las ciencias del lenguaje.

4. Semiótica y educación.

En la perspectiva de la autonomía crítica, la semiótica supuso para la enseñanza de los medios una clara ruptura con el modo de analizar la comunicación perteneciente a la tradición literaria europea. La semiótica ayudó de este modo a establecer el primer principio de la educación audiovisual, el principio de no transparencia que, según Masterman, contribuyó a borrar la distinción que parecía inmutable entre lo que tenía valor cultural y lo que sólo poseía atractivo meramente superficial, unificando aún más en torno al concepto de representación el estudio de los diferentes medios. Como bien señala el propio Masterman:

"El primer principio de la educación audiovisual, del que proceden todos los demás y al que profesores y alumnos han de acudir continuamente es que los medios son sistemas simbólicos (o de signos) que necesitan ser leídos de manera activa y que no son reflejo incuestionable de la realidad externa ni se explican por sí mismos (...) Es decir, los medios son agentes activos de los procesos de construcción o representación de la realidad, en lugar de limitarse a transmitirla o reflejarla (...) La educación audiovisual asume necesariamente que estas experiencias están reconstruidas, representadas (re-presentadas), empaquetadas y moldeadas con formas identificables y características por las instituciones de los medios, las técnicas audiovisuales y la práctica de los profesionales de la comunicación. Es más, se puede decir que el poder ideológico de los medios es, en cierto modo, proporcional a la aparente naturalidad de sus representaciones, puesto que la potencia ideológica de un producto de los medios radica principalmente en la capacidad que tengan los que controlan y lo elaboran, para hacer pasar por real, verdadero, universal y necesario lo que son construcciones inevitablemente selectivas y cargadas de valores, en las que se inscriben intereses particulares, ideologías y modos de entender discursos"⁸⁶.

⁸⁶ MASTERMAN, Len, *La enseñanza de los medios de comunicación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1993, p.36.

El problema principal con el que habitualmente se enfrentaban quienes iniciaron el estudio de los medios de comunicación en las escuelas era justamente superar la visión naturalizada del papel de las nuevas tecnologías. Los medios se consideraban vehículos de información proveedores de experiencia no problemática. Por ello, la práctica semiótica en educación centrará la mayoría de sus esfuerzos al nivel de la lectura ideológica. El paradigma estructuralista definido por la semiótica fue trasladado a las prácticas de lectura crítica en educación para la recepción, orientándose fundamentalmente a la articulación de matrices epistemológicas desde una posición de réplica política a la ideología dominante. Este análisis estructural de los significados se basa en la concepción del signo como portadores de significados de segundo orden tanto en la cultura como en el conjunto del proceso humano de comunicación.

El enfoque semiótico aplicado a la educomunicación parte entonces de un presupuesto básico. Los medios de comunicación determinan el saber y el comportamiento social creando valores, actitudes y conductas en forma de estructura conceptual de la realidad. Lo que interesa por tanto para la comunicación educativa es capacitar a los alumnos para descodificar la producción social de sentido implícito en los discursos vehiculados por la cultura de masas. Los medios de comunicación, desde este punto de vista, desempeñan en cuanto instituciones culturales una función mediadora a nivel cognitivo, generando estructuras de significación con las que los receptores nombran, identifican y valoran el conjunto de la realidad.

Desde un análisis ideológico y cultural, la semiótica intentaba analizar el producto de los medios -los mensajes- como portadores de significaciones sociales a partir de códigos específicos. La revelación del discurso dominante sobre codificaciones alternativas enseñaría a los alumnos a consumir cautelosamente los mensajes banales de la cultura de masas, descubriendo la imposición de determinadas construcciones de la realidad y sus efectos consecuentes. La educación para la

recepción se centrará entonces en el proceso de selección de los hechos y su semantización connotativa, en la construcción social de los procesos políticos y económicos a través de los contenidos informativos.

Semióticamente, los medios serán analizados como sistemas de signos por medio de los cuales un emisor codifica información con el fin de transmitir un contenido de intensión determinada a un receptor potencial. Previamente a su aplicación educativa hay que preguntarse por los modos de codificación, puesto que los medios codifican siempre sus mensajes afectando los procesos de conocimiento del receptor. El significado consistiría por tanto en una estructura que media la relación sujeto-objeto determinando la constitución de ambos.

Si el alumno es capaz de desconstruir el proceso de codificación ideológica, estará en condiciones de descifrar críticamente el sistema de relaciones sociales oculto en la agenda de los mensajes de los medios, impugnándola o aceptándola como parte de su propia experiencia vital. Si bien su aplicación hasta ahora ha estado centrada, como insistimos, en el análisis semiótico de los contenidos noticiosos, lo que limita las posibilidades de esta potente herramienta didáctica en la metodología a desarrollar para la comunicación educativa, el análisis, estudio y comprensión de las estrategias codificadoras mediante el análisis semiótico del mensaje puede proporcionar, en este sentido, a los alumnos una comprensión desmitificadora del sistema informativo y de la cultura de masas.

La semiótica presupone, a este respecto, que el significado social del contenido de los mensajes va más allá del sentido para designar el complejo sistema de relaciones y prácticas sociales. Es justamente aquí donde la validez educomunicativa de este método encuentra justificación.

El potencial revolucionario de las técnicas y la práctica semiótica en una educación comunicativa auténticamente

transformadora radicaba en el carácter subjetivo del saber sobre los signos:

"De la conceptualización de los índices, o mejor de la función o del momento indiciario en la semiosis, realizada por Peirce, salen, estrechamente relacionadas, dos líneas de reflexión: la relación índices/abducción, por un lado, y la relación índices/cuerpo, por el otro"⁸⁷.

El método abductivo, como demuestra la etnometodología, forma parte de las habituales estrategias cognitivas de supervivencia en el proceso de conjeturar hipótesis posibles para la vida cotidiana. Su correcta utilización podía ligar la reflexividad de los educandos sobre los códigos y mensajes de la cultura de masas a partir de su experiencia y su inagotable creatividad e imaginación descodificadora. La semiosis social garantizaba de este modo una educación familiarizada con los nuevos lenguajes de los medios a través de un método que, a modo de premisa principal, reivindicaría desde un principio la importancia pedagógica del sentido en los procesos de transmisión e intercambio de mensajes.

La retórica de la ideología, según Barthes, derivaba de una práctica cultural de la comunicación, que ponía en evidencia las relaciones entre el signo y sus mitos y connotaciones, por un lado, y las relaciones de los significados culturales y los actores sociales, por el otro, como sistemas de relaciones ideológicas. Así, "cuando los signos hacen públicos los mitos y los valores, permiten que los miembros de una cultura identifiquen su pertenencia a esa cultura con su aceptación de valores y mitos comunes y compartidos"⁸⁸. Desenmascarar las relaciones estructurales inscritas en todo texto durante el proceso de comunicación, constituiría, en este sentido, el objetivo principal de la práctica docente en materia de comunicación educativa, descodificando los elementos de la asunción natural de los discursos sociales como sistemas de representación no problemáticos que politizan la conducta en el

⁸⁷ FORD, Aníbal, *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1994, p.74.

⁸⁸ FISKE, Jhon, *Introducción al estudio de la comunicación*, Editorial Norma, Bogotá, 1984, p.126.

ámbito de la vida cotidiana. Según esto, el lector produce conjuntamente en el texto el significado preferido. De este modo, se establece un conjunto particular de relaciones con el sistema de valores dominantes y con el resto del contexto social. El método de descodificación semiótica efectúa, en consecuencia, un análisis de la ideología en movimiento.

Ahora bien, del mismo modo que la teoría de los aparatos ideológicos, el análisis semiótico en educación para la recepción prescindía de una perspectiva dialéctica procesual, a la hora de comprender el funcionamiento de los modernos sistemas de comunicación. Este planteamiento crítico terminaría fracasando por su insistencia en congelar las representaciones ideológicas, y, en última instancia, hasta la propia historia. La clausura analítica operada por el método semiótico no era suficiente para transformar las lecturas ideológicas, a partir del contenido de los medios, en una nueva mirada de los educandos sobre lo cultural. "Los análisis semiológicos, que tuvieron la virtud de incorporar al estudio la materialidad del lenguaje de los medios y de sus connotaciones ideológicas, adolecían, sin embargo, de la ilusión de que todo estaba incluido en el corpus y que el estudio de éste podía dar cuenta de la totalidad de mecanismos sociales que obraban en el fenómeno comunicativo"⁸⁹. La idea implícita del pansemiologismo reducirá la realidad de la comunicación y la práctica docente al poder predictor de la semiótica como teoría general de los medios de comunicación. Este tipo de acercamiento a la cultura de masas se convierte, si no, en una "nueva moda de la pequeña burguesía, que monopoliza las claves estructuralistas para desmitificar la realidad de dominación"⁹⁰. En este sentido, la perspectiva semiótica, centrada únicamente en la educación para la recepción, limita el potencial de concientización emancipadora de la comunicación educativa a un ejercicio intelectualista de decodificación de mensajes. Por otra parte,

⁸⁹ MATTELART, Armand y SCHMUCLER, Héctor, *América Latina en la encrucijada telemática*, Paidós, Barcelona, 1983, p.62.

⁹⁰ MATTELART, Armand, *El imperialismo en busca de la contrarrevolución cultural*, Comunicación y Cultura, número 1, UAM-X, México, 1986, p. 190.

como señala Lorenzo Vilchez⁹¹, el campo mismo de la semiótica resulta excesivamente limitado para dar cuenta de los procesos de comunicación, al marginar el contexto del signo. Además de la alfabetización icónica y la desmitificación de los medios, la semiología de la imagen necesitaba ubicar su didáctica de los discursos en un contexto.

No obstante la crítica, cabe reseñar la importancia del estudio de los medios de comunicación didáctica desde una perspectiva semiótica-pedagógica. La diferente eficacia didáctica que muestran poseer los distintos modos de codificar los mensajes en la enseñanza requiere una profunda taxonomía, mediante la que se conozca -como propone Reiner Schmitt- las virtudes y limitaciones de cada medio a la hora de provocar aprendizajes óptimos. Sin embargo, el carácter signico de los medios no ha implicado un avance en la comprensión semiótica de los medios, menos aún en un sentido pedagógico. En su estudio de la metodología y uso de la representación, la teoría de los signos no ha tenido la suficiente importancia a la hora de desarrollar medios educativos.

El elemento connotativo de la realidad social desnaturalizada en el análisis semiótico de la educación para la recepción sólo encontraría hoy solución de continuidad en el estudio cualitativo de la hermenéutica, tal y como lo entiende Gadamer⁹². Esto es, ciertos análisis hermenéuticos pueden estudiar el texto o "documento de los medios" en su contexto de producción que lo señala, revela y explica ideológicamente, superando así la falla antes observada en el caso de la semiótica convencional. La génesis y comprensión del sentido social de los mensajes masivos se conformaría así en una valiosa herramienta para la decodificación crítica de la cultura mediática.

Ahora bien, ¿este enfoque semiótico de la comunicación educativa no sigue limitando a un rol receptivo el papel del

⁹¹ Cfr. VILCHEZ, Lorenzo, *La lectura de la imagen*, Paidós, Barcelona, 1983.

⁹² Cfr. GADAMER, H.G., *Verdad y método*, Sígueme, Salamanca, 1977.

lector?, ¿es esta una metodología educomunicativa adecuada para la apropiación pública de la logósfera simbólica de los medios al servicio del desarrollo?. Obviamente, la respuesta es no. Sin embargo, cabe concluir que el enfoque semiótico será no obstante un enclave teórico fundamental para la construcción de una didáctica de los medios, capaz de crear hábitos de lectura crítica en los receptores.

5. El legado de Gramsci.

Junto al concepto semiótico de "representación", la forma en que evolucionaron las teorías ideológicas durante la década de los setenta contribuyó a que los profesores de medios dispusieran de los suficientes elementos y el instrumental teórico adecuado, en su empeño de promover dinámicas de enseñanza-aprendizaje centradas en la autonomía crítica del sujeto educando.

A partir de la recuperación de la obra de Gramsci, las ciencias sociales, y en especial la comunicación, afrontan el problema del sujeto rehabilitando de manera activa al receptor. Y ello, de acuerdo a una perspectiva que inaugurará fructíferas reflexiones en torno a la relación cultura/medios/intelectuales, previo reconocimiento de la función orgánica de los modernos aparatos de difusión.

El filósofo italiano servirá de punto de anclaje en el que la educación audiovisual de orientación emancipadora asiente sus bases teóricas, justo cuando los análisis estructuralistas de la ideología entran en una irremediable crisis que, precisamente, este mismo enfoque acabará agravando. Así, después del redescubrimiento de Gramsci al principio de los setenta, ideología fue equiparada a sentido común, a nuestras ideas y prácticas más naturales y evidentes. La supremacía se obtenía tanto por consenso como por imposición⁹³:

⁹³ MASTERMAN, Len, *La revolución de la educación audiovisual*, en APARICI, Roberto (Ed.), *La revolución de los medios audiovisuales*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1994, p.23.

"Frente al esquematismo de las reparticiones binarias, opera la compleja trama de los sistemas de alianza (y de negociaciones) en el establecimiento de la voluntad general, ese proceso de construcción de la hegemonía, es decir, la obra de dirección política, moral y cultural de un grupo social -un bloque histórico- que penetra en el meollo del cuerpo social, influyendo en su manera de vivir, su mentalidad, actitudes y comportamientos prácticos"⁹⁴.

Ahora bien, la teoría de la hegemonía no es la única aportación gramsciana a la teoría de la educomunicación. Más allá de la interpretación por Masterman de su pensamiento como un corpus fundante de la educación audiovisual en su papel democrático y subversivo frente a la hegemonía de la autoridad⁹⁵, las estrategias de enseñanza y apropiación de los medios tienen aún en el filósofo sardo líneas referentes de intervención, vías abiertas, no sólo a partir de sus reflexiones pedagógicas o sobre la cultura popular, sino además, como aquí se trata de demostrar, también a partir de su planteamiento metodológico respecto a las ciencias sociales y su problematización del conocimiento y la política, que le llevaría a vincular vida cotidiana y producción en un enfoque marcadamente dialéctico de los términos infraestructura/superestructura⁹⁶. En efecto, "si Gramsci pertenece a los clásicos de las ciencias sociales es porque su obra -asimilada críticamente- todavía ayuda a comprender y transformar nuestro presente"⁹⁷. Ya que su pensamiento se coloca, como señala Vaca, en la encrucijada de los grandes problemas de la modernidad, y se desarrolla en la confrontación con las principales corrientes del pensamiento contemporáneo⁹⁸.

Es por esto que, en la presente tesis, nuestra propuesta va dirigida a una reinterpretación de los elementos fundamentales

⁹⁴ MATTELART, Armand, *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*, Fundesco, Madrid, 1993, p.100.

⁹⁵ MASTERMAN, Len, *La enseñanza de los medios de comunicación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1993, pp.209 y 210.

⁹⁶ Cfr. PAOLI, Antonio, *La lingüística en Gramsci. Teoría de la comunicación política*, Premiá Editora, México, 1992.

⁹⁷ DÍAZ SALAZAR, Rafael, *Gramsci, el internacionalismo y la izquierda europea*, en VV.AA., *Gramsci y la izquierda europea*, FIM, Madrid, 1992, p.16.

⁹⁸ VACA, Giuseppe, *La actualidad de Gramsci*, Revista Dialéctica, número 25, Universidad de Puebla, 1994. Cfr. FERNÁNDEZ BUEY, Francisco, *Actualidad del pensamiento de Gramsci*, Grijalbo, Barcelona, 1976.

subyacentes en su obra, con el fin de abrir una línea de investigación que vincule conceptos como el de "sentido común" o "consenso" al proyecto teórico-práctico de la pedagogía de la comunicación, en cuanto didáctica de la sospecha o reflexividad sobre los medios y contenido en las formas de representación cultural.

5.1. Discursos lineales y funcionalismos de izquierda.

Frente al tradicional proteccionismo y la alfabetización audiovisual de la sociología funcionalista, las primeras experiencias críticas de educación en los medios durante la década de los sesenta toman como propias las teorías de la industria cultural (Adorno/Horkheimer) y de los aparatos ideológicos (Althusser), ofreciendo un discurso, que podríamos calificar de lineal, acorde con los fundamentos de lo que Masterman denomina paradigma del arte popular. Un modelo, cuyo empeño no es tanto favorecer realmente la autonomía crítica de los alumnos como enseñarles a discriminar entre los medios, basándose en la idea de que la cultura popular era tan capaz de producir auténticas obras de arte como la cultura elevada⁹⁹.

El problema con que se encontró esta enseñanza de los medios es que su eficacia demostró ser nula, y aparte pecaba de excesivo despotismo ilustrado y remitía a un proyecto paternalista de educación, negando los gustos del estudiante, que seguía recreándose en su socialización con los medios y productos culturales de "baja calidad", que esta misma teoría educocomunicativa desdeñaba. Según Masterman:

"1) La enseñanza audiovisual seguía siendo esencialmente proteccionista. Todavía era un ejercicio en cierto sentido paternalista al proponerse mejorar el gusto del alumno; 2) Seguía siendo un paradigma evaluador, y tenía el gran inconveniente de que no había un criterio comúnmente aceptado para evaluar los medios; 3) No era sólo cuestión de la dificultad práctica de la distinción entre los buenos y los malos medios. Existían también grandes dudas, incluso, sobre si era apropiado aplicar los principios estéticos a una gran variedad de productos audiovisuales...El movimiento de Artes

⁹⁹ MASTERMAN, Len, *"La revolución de la...."*, op.cit., p.22.

Populares fue, en esencia, un modo de legitimar los estudios sobre cinematografía (...) Y ya en los setenta se estaba comenzando a ver con meridiana claridad que una enseñanza audiovisual que pretendiera tener alguna relevancia para los alumnos debía dar predominio, no al cine, que en realidad era un poco marginal a la experiencia de casi todos los alumnos, sino a la televisión, que constituía una experiencia mucho más importante para ellos"¹⁰⁰.

De esta forma, lo que se ponía en cuestión no era sólo un modelo limitado de enseñanza de los medios, sino también los fundamentos teóricos del mismo, como guías para una política democratizadora de la comunicación, dado su carácter texto-centrista, que en teoría del cine, por ejemplo, vino asociada al análisis de los efectos subconscientes sobre el espectador¹⁰¹.

Revisemos pues dichos enfoques para contextualizar el origen y valor de las aportaciones gramscianas.

5.1.1. Industria cultural y lógica de la unidimensionalidad.

Psicoanálisis y marxismo forman en un principio las dos grandes líneas de fuerza en la enseñanza del cine con motivo de su introducción en algunas escuelas (paradigma del arte popular).

Los primeros profesores de medios dedicados a la didáctica de la imagen constituían, en realidad, una generación formada en las lecturas de la Escuela de Francfort. Es decir, paradójicamente, el conocimiento de los medios que proponían entre los alumnos parte, desde el punto de vista de estos

¹⁰⁰ Ibíd., p.23.

¹⁰¹ Durante la década de los 70, la revista *Screen* dominaba el espectro teórico de la cinematografía, con sus modelos de análisis cultural, como sistema arquetípico en la práctica totalidad del ámbito académico. Este enfoque, que desmoronó al sujeto discursivo anticipado por el texto con el sujeto social concreto que interpreta el texto, habría de inspirar la introducción del cine en la escuela a partir de los presupuestos mencionados. Cfr. Klaus Bruhn Jensen, *El análisis de la recepción: la comunicación de masas como producción social de significado*, en JENSEN, K.B. y JANKOWSKI, N.W. (Eds.), *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*, Editorial Bosch, Barcelona, 1993, p.167.

autores, del rechazo frontal de la cultura de masas. Ya que la misma supone, de hecho, la quiebra de la cultura, mercantilizada por la lógica de expansión del capital; e, igualmente, la alienación absoluta del sujeto consumidor, convertido en mero apéndice de la industria cultural.

Ciertamente, son Adorno y Horkheimer quienes, por primera vez, llaman la atención sobre el papel estratégico de la cultura en las sociedades tardocapitalistas, introduciendo la noción de industria cultural para descubrir la racionalidad que despliega el sistema en los procesos de legitimación:

"A los ojos de Adorno y Horkheimer, la industria cultural, como lugar de realización de la serialización, de la estandarización y de la división del trabajo, fija de manera ejemplar la quiebra de la cultura, su caída en la mercancía. La transformación del acto cultural en valor destruye su poder crítico. El reino de la pseudo-individualidad, iniciado con la existencia de la propia burguesía se extiende con urgencia por la cultura de masas"¹⁰².

Sin embargo, por ser un pensamiento de la pura negatividad, pese a su fundada crítica epistemológica a la investigación administrativa, apenas contribuyó a cambiar las estructuras burocráticas de la industria de la cultura y la comunicación, cosificado como estaba en el anatema y la denuncia de la "cultura afirmativa", resultando convergente en cierto modo, en cuanto a sus resultados, con la "mass communication research", de la que pretendía erigirse en crítica demoledora¹⁰³.

El pesimismo histórico sobre el caos cultural, de naturaleza apocalíptica, que rezuman los trabajos de la Escuela de Francfort tiene como consecuencia la absoluta negación del carácter híbrido y contradictorio de la cultura de masas, puesto que, en el fondo, ésta era analizada desde el modelo culto, clásico o premoderno, al margen del desarrollo capitalista al que, como objetivo, querían vincular:

"La unión que establecen entre la tecnología, la cultura, el poder y la economía no se analiza en sí: sólo están ahí para aclarar

¹⁰² MATTELART, op.cit., p.220.

¹⁰³ WOLF, Mauro, *La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas*, Paidós, Barcelona, 1991, p.110.

lo que consideran como la degradación del papel filosófico-existencial de la cultura como experiencia auténtica. No cabe pues encontrarnos entre estos pioneros un análisis sobre la forma en la que, dentro de cada realidad concreta, la industria cultural se incorpora al juego de las instituciones, sobre cómo se sitúa en relación con el Estado y la sociedad civil organizada. Menos aún sobre la forma en que cada uno de sus componentes (cine, música, prensa, radio, etc.) lleva a efecto, a partir de su especificidad, este proceso de industrialización. La noción de industria cultural sirve, pues, de contraste a una cierta sacralización del arte y la alta cultura, más que a elucidar la industrialización de la cultura y, no digamos, su internacionalización"¹⁰⁴.

Como resultado, Adorno y Horkheimer identifican la cultura de masas como un proceso de vulgarización y envilecimiento de la cultura "cult"; por otra parte, niegan al sujeto cualquier posibilidad de impugnación o negociación del sentido y, finalmente, terminan configurando una teoría de la manipulación desde otra perspectiva ideológica, supuestamente enfrentada a la sociología de la comunicación norteamericana.

Obviamente, este andamiaje teórico del que se dotaron los profesores de medios tuvo consecuencias esclerotizantes en la didáctica de la educación para la recepción. A modo de ejemplo, concidente con la temática de preocupación de McLuhan y sus discípulos, se partía del dualismo educación/ entretenimiento, o lo que es lo mismo, disciplina/placer -en términos foucaultianos-, como punto nodal de la interacción con los medios y su posible utilización en las mediaciones pedagógicas.

La teoría estética esbozada por Adorno dirigía justamente sus críticas contra la falsa felicidad como falsa conciencia del arte afirmativo. Si placer y cultura mediática -o industria cultural, en sentido genérico- iban íntimamente ligados, una experiencia auténtica de la cultura debía significar exactamente todo lo contrario. De este modo, la teoría de la enseñanza de los medios se convertiría en puro teoricismos. La espontaneidad estaba vedada, la mixtura y el placer también. Ya

¹⁰⁴ MATTELART, op.cit., p.221.

que, allí donde empieza el aprendizaje de la lectura, termina el goce¹⁰⁵.

5.1.2. Sobre los aparatos ideológicos del Estado.

La Escuela Crítica de Francfort no era, sin embargo, el único referente teórico de los profesores de medios. Los primeros intelectuales que introdujeron la enseñanza de la comunicación en las escuelas utilizaban el concepto de industria cultural para explicar la dinámica de la cultura de masas -en especial, como hemos dicho, aplicado al estudio del cine-, mientras que, con la noción de "aparatos ideológicos", estudiaban el sentido de las lecturas preferidas, desveladas en los análisis en boga de la semiología de los medios.

Ambas, en cuanto teorías dominantes del marxismo en los sesenta, participaban del modelo hegemónico o paradigma informacional¹⁰⁶. La lógica del sistema era totalizadora, no dejaba pues resquicio alguno a otras dinámicas distintas a las de la lógica del capital, de hecho con la industria cultural desaparece la cultura; mientras que el Estado se presentaba a los ojos del marxismo estructuralista como un ente unívoco y uniforme.

Para Althusser, la ideología es una práctica productora de sujetos:

"El sujeto no es la fuente original de la conciencia, la expresión de la irrupción de un principio subjetivo en los procesos históricos objetivos, sino el producto de una práctica específica que opera a través del mecanismo de la interpelación. Sí, según Althusser, los agentes sociales no son el principio constitutivo de sus actos

¹⁰⁵ MARTÍN BARBERO, Jesús, *Memoria narrativa e industria cultural*, Comunicación y Cultura, número 10, agosto de 1983, UAM-X, p.66. Sobre el placer y la cultura según la Escuela de Frankfurt, A. y M. Mattelart hacen una interpretación muy ilustrativa en el capítulo "Cultura negativa/cultura afirmativa" de su libro "Pensar sobre los medios", Fundesco, Madrid, 1987.

¹⁰⁶ Respecto al carácter teorístico de la Escuela de Frankfurt y del estructuralismo althusseriano, así como su negativa influencia en un proyecto radical de emancipación educativa vease GIROUX, Henry, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Siglo XXI, México, 1993, pp.306-323.

sino soportes de las estructuras, sus principios subjetivos de identidad constituyen otro elemento estructural que resulta de prácticas históricas específicas"¹⁰⁷.

La crisis del estructuralismo vendría a negar estos términos refutando la teoría del Estado, implícita en tal definición. Como apunta muy bien Mattelart, "el teoricismo althusseriano, encerrado en la racionalidad de la reproducción social, consideraba la estructura como una máquina autosuficiente y autoabastecida. Nueva versión del funcionalismo de izquierdas, se administraba, esencialmente, al margen de las contradicciones sociales que atravesaban tanto el Estado como la sociedad civil"¹⁰⁸. De hecho, el propio Althusser aportaría a principios de los setenta algunos elementos de autocritica en los que echaba por tierra el teoricismo que había dominado su obra. Un teoricismo racionalista que calificaría de especulativo, pues se basaba en el "tour de force" que representó la denominada ruptura epistemológica del marxismo, inspirada en la distinción bachelariana entre ciencia e ideología, que habría de concretarse en tres figuras clave que atraviesan su pensamiento dentro de lo que reconoce como su tendencia racionalista-especulativa. A saber:

.- Una teoría de la diferencia entre la ciencia y la ideología en general.

.- La categoría de "práctica teórica", que suponía la superposición de la práctica filosófica sobre la práctica científica.

.- Y, en tercer lugar, la tesis, también especulativa, de la filosofía como teoría de la práctica teórica, que representaba, en palabras de Althusser, el punto culminante de dicha tendencia teorícista.

Así, esta "invarianza estructural" reducía al concepto de aparato ideológico del Estado la pluralidad de formas presente

¹⁰⁷ MOUFFE, Chantal, *Hegemonía e ideología en Gramsci*, en *Arte, Sociedad e Ideología*, número 5, México, 1978, p.69.

¹⁰⁸ MATTELART, A. y M., *Pensar sobre los medios*, op.cit., p.37.

en la realidad massmediática, hasta el punto de relegar infinitamente la inserción de su interpretación teórica en el devenir de la historia.

Frente a la metafísica y mixtificación intelectual de los medios, alentada por el estructuralismo marxista de Althusser, Gramsci interpreta la ideología de manera no reduccionista, oponiéndose tanto al mecanicismo vulgar como a la perspectiva relativamente economicista. Su trabajo parte, pues, de dos condiciones negativas:

"Rechazo de una concepción fenomenista de las ideologías y de las superestructuras, sobre el modelo de la relación esencia (base) y fenómeno (ideologías y superestructuras), porque el aparato de hegemonía, al igual que el aparato de Estado aparecerán como condición de existencia y de funcionamiento de la base"¹⁰⁹.

Es decir, su posición historicista entiende los aparatos de hegemonía, en este caso los medios, como lugar y epicentro de múltiples pugnas y luchas ideológicas contradictorias, en cuanto instituciones de la sociedad civil:

"Medios de comunicación, centros educativos, sindicatos, organismos eclesiales, etc., no son aparatos ideológicos del Estado, son instituciones ideológicas y políticas de la sociedad civil cuyo funcionamiento se deslinda de los dictados gubernamentales en la medida en que son espacios abiertos a la lucha de clases. Son conocidas las consecuencias catastróficas del supuesto sectario según el cual, por ejemplo, las universidades son simples aparatos del Estado. La imagen del Estado como un Leviatán que lo devora y abarca todo es deudora de una concepción del Sujeto único, cuyas decisiones imponen su curso a la historia"¹¹⁰.

Para Althusser, "Gramsci sería entonces el responsable de la desviación historicista del marxismo, dados sus equívocos teóricos que reducen el conocimiento científico verdadero (o tesis filosófica justa) (...) Al extender abusivamente la noción marxista de superestructura para incluir en ella a las ciencias, hace que la práctica teórica, es decir, la búsqueda de

¹⁰⁹ BUCI-GLUCKSMANN, C., *Gramsci y el Estado*, Editorial Siglo XXI, México, 1978, p.67.

¹¹⁰ PEREYRA, Carlos, *Gramsci: Estado y sociedad civil*", Zona Abierta, julio-diciembre de 1988, pp.61-78. Cfr. BUCI-GLUCKSMANN, Christine y BADALONI, N., *Gramsci: el Estado y la revolución*, Anagrama, Barcelona, 1976.

conocimientos, pierda especificidad"¹¹¹. No obstante la crítica, este sesgo marcará, como veremos más adelante, la línea de distinción que define el carácter actual y revolucionario de la obra de Gramsci en la práctica de la pedagogía de la comunicación, al conectar dialécticamente con los nuevos movimientos sociales.

En resumen, Gramsci vendría a reordenar en los setenta un debate carente del suficiente "compromiso histórico", mediante la recuperación del sujeto y la extensión del análisis ideológico a las contradicciones y paradojas de la vida social.

5.2. Nueva topología del consenso.

La lectura de Gramsci en los setenta abre un nuevo espacio a la crítica del consenso para pensar el problema de la reproducción social desde un enfoque dualista y asimétrico¹¹². Para ello define el concepto de hegemonía, y en función de él su noción del Estado integral o Estado ampliado (sociedad política y sociedad civil).

Frente al Estado en el sentido restringido de aparato gubernamental, Gramsci se ocupa de todo un conjunto de actividades superestructurales que configuran los resortes de la legitimación¹¹³. Amplía, por tanto, la noción tradicional incorporando a la organización de la hegemonía los aparatos ideológicos precisamente por su oposición a toda concepción economicista de la política:

"La actualidad del pensamiento gramsciano quizás obedezca, sobre todo, al hecho de que se sitúa en el centro del debate sobre el Estado y la sociedad civil, convirtiendo a la democracia en un proceso de construcción y no en una noción que nos viene dada. Este enfoque

¹¹¹ AGUILERA DE PRAT, C.R., *Gramsci y la vía nacional al socialismo*, Akal, Madrid, 1984, p.24.

¹¹² BUCI-GLUCKSMANN, C., *Del consentimiento como hegemonía: la estrategia gramsciana*, Revista Mexicana de Sociología, Vol.XLI, número 2, abril-junio, 1979, p.381.

¹¹³ Cfr. TEXIER, J., *Gramsci, teórico de las superestructuras*, Cultura Popular, México, 1975, p.42.

plantea el interrogante de la organización de la multiplicidad de actores sociales en la construcción de una hegemonía popular, definida, no como una empresa de normalización de las diferencias, sino como una articulación de todas esas nuevas formas de conciencia que han surgido con los nuevos movimientos sociales"¹¹⁴.

La concepción ampliada del Estado en Gramsci, que corre pareja con el papel que atribuye a la hegemonía, recupera una dimensión hasta entonces olvidada de la política, asignándole un componente ideológico-cultural imprescindible. Quizás por ello las primeras lecturas de Gramsci fueron encaminadas a superar la concepción compacta del Estado althusseriano proponiendo una lectura del poder como cooptación plural de intereses a la vez que como negación y exclusión de extensas zonas de intereses identificados con determinadas clases:

"Así es como las concepciones duales que configuraban al Estado como una estructura monolítica frente a ciudadanos pasivos y uniformemente dominados, como un lugar situado al margen de las contradicciones del movimiento social, han dado paso a enfoques que intentan captar los lugares de producción del consenso (especialmente las madres y la escuela) como lugares en los que se filtran las expresiones de la sociedad civil y de las relaciones de fuerzas que la recorren. No ya como ámbito en los que el poder se reproducía mecánicamente, sino más bien en los que se produce a través de las mediaciones entre clases, grupos e individuos"¹¹⁵.

5.2.1. Adiós al mecanicismo.

Pero para comprender el concepto de hegemonía y la clarividencia del análisis cultural gramsciano conviene antes que nada remitirse a su concepción antirreduccionista de la ideología.

Según Mouffe, Gramsci actualiza la teoría marxista a partir de tres criterios:

1º) Destaca la naturaleza material de la ideología, su existencia como nivel necesario de toda formación social, su incorporación a las prácticas y su materialización en aparatos.

¹¹⁴ MATTELART, A. y M., op.cit., p.88.

¹¹⁵ Ibíd, p.89.

2º) Rompe radicalmente con la concepción de la ideología como falsa conciencia, es decir, como representación distorsionada de la realidad producto del lugar que los sujetos ocupan en las relaciones de producción.

3º) Cuestiona el principio general del reduccionismo, que atribuye a todos los elementos ideológicos una necesaria connotación de clase¹¹⁶.

Gramsci tiene la virtud de ubicarse en un terreno radicalmente distinto de quienes ven a la ideología como falsa conciencia. Más allá de Marx y del marxismo ortodoxo, afirma su materialidad en prácticas institucionalizadas organizadoras de la acción, por lo que en este sentido busca estudiar los procesos de socialización aproximándose a la sociedad civil:

"En realidad lo que Gramsci intenta pensar es el papel de la subjetividad, pero de tal manera que ésta no aparezca como la irrupción de la conciencia individual en la historia. Para lograrlo, no concibe a la conciencia como dada originalmente sino como efecto del sistema de relaciones ideológicas en el cual se inserta el individuo"¹¹⁷.

Esta reivindicación del sujeto será de incalculable valor para el progreso de la enseñanza audiovisual. Masterman señala cómo el redescubrimiento de Gramsci lleva a un planteamiento del control ideológico de los medios en cuanto naturalidad de la imagen, que introduce la cuestión del poder como elemento central en el discurso sobre la producción, la circulación y el consumo de imágenes y representaciones¹¹⁸.

Por su parte, Quiroz deja también clara la contribución de Gramsci en el retorno de la educomunicación al problema y reconocimiento del sujeto:

"El debate sobre la comunicación y la educación nos retrotrae a la preocupación por el sujeto, por la persona humana, a quien ciertas ideologías convirtieron en simples consumidores y otras olvidaron, dejando de lado sus necesidades y su cotidianidad. Se trata de un

¹¹⁶ MOUFFE, Chantal, op.cit., p.84.

¹¹⁷ Ibíd., p.77.

¹¹⁸ MASTERMAN, La revolución de la..., op.cit., p.23.

retorno al sujeto que no deja de lado la vinculación entre su cultura y sus orígenes, en interrelación con la cultura de masas"¹¹⁹.

Aunque no sólo eso, la misma autora apunta una crítica al concepto de Estado en Althusser que, con Gramsci, supuso un salto cualitativo en el desarrollo de las ciencias sociales, de indudable interés para la articulación micro-macro de la pedagogía de la comunicación entre los niveles local, nacional y supranacional, tal y como veremos en el siguiente capítulo.

5.2.2. La construcción social del discurso.

La concepción praxeológica de la cultura, según la filosofía de la praxis de Gramsci, se resume en torno al concepto de hegemonía. Hemos dicho que, desde un principio, sus presupuestos teóricos avanzan una nueva perspectiva sobre la ideología en cuanto gnoseología de la superestructura -dirá Buci-Glucksmann-. Es decir, la ideología se equipara al proceso de conocimiento en las superestructuras, de eminente carácter, en primera instancia, práctico.

De este modo, "Gramsci rechaza la primacía causal exclusiva de lo económico y su punto de vista sobre la ideología supera las ideas de que cada clase tiene su propio paradigma ideológico fijo y cerrado, de que toda ideología está relacionada con la clase social y que la dominancia social se forja a través de la deformación, mistificación e imposición ideológicas"¹²⁰. Y, además, ofrece una solución al problema de las instancias económica, política e ideológica, como espacios divididos de la realidad social.

A partir de este planteamiento, Gramsci procede a pensar la construcción social del consenso como relación, intenta enfatizar "no sólo los objetos y los sujetos, sino particularmente sus relaciones desde el punto de vista del

¹¹⁹ QUIROZ, María Teresa, op. cit., p.23.

¹²⁰ BALL, S.J., (Comp.), Foucault y la educación. Disciplinas y saber, Morata, Madrid, 1993, p.179.

sentido"¹²¹. El concepto de hegemonía alude a la capacidad estratégica de una clase para obtener, a partir de la universalización de sus intereses específicos, el consenso de la mayoría de los sectores sociales en torno a su proyecto histórico:

"El núcleo de su reflexión consiste en establecer la relación base/superestructura como momentos articulados de la totalidad orgánica, lo que posibilita superar la noción espacial del edificio del marxismo clásico. La dialéctica estructura/superestructura se da a través del concepto de bloque histórico, como campo de relaciones de fuerzas sociales que se articula a partir de la hegemonía que un grupo social ejerce sobre el conjunto de la sociedad. El bloque histórico como sistema hegemónico tiene el punto de arranque en su definición de Estado ampliado como articulación entre sociedad política y sociedad civil, entre aparatos ideológicos (policía, fuerzas armadas, burocracia, tribunales, etc...) y aparatos de hegemonía (escuela, familia, iglesia, partidos políticos, sindicatos y medios de comunicación, etc...)"¹²².

Ahora bien, para Gramsci, la hegemonía no es únicamente una alianza de clases puramente instrumental a través de la cual se expresan y manifiestan las reivindicaciones clasistas, no se refiere sólo a la dirección política de la sociedad, sino también, como aparecerá más adelante en los Cuadernos, este concepto implica la unión indisoluble de la dirección política y la dirección intelectual y moral¹²³. La hegemonía no es por consiguiente un proceso cerrado y absoluto. Tanto objetivos como intenciones de los grupos hegemónicos experimentan un proceso de descomposición y rearticulación permanente en el espacio social de la hegemonía. Es más, los diversos aparatos ideológicos no constituyen realidades homogéneas que difunden un único discurso. Las instituciones encargadas de producir y poner en circulación las representaciones de la realidad no sólo legitiman los intereses dominantes, en ocasiones también generan contradicciones internas en sus mensajes que favorecen la resistencia cultural como prerrequisito de la propia hegemonía.

¹²¹ GONZÁLEZ, Jorge, *Cultura(s) popular(es) hoy*, Comunicación y Cultura, número 10, México, UAM-X, 1983, p.20.

¹²² Cfr. PICCINI, Mabel y NETHOL, Ana María, *Introducción a la pedagogía de la comunicación*, Trillas, México, 1990, p.124.

¹²³ MOUFFE, op.cit., p.73.

Ahora bien, a lo largo de sus escritos, que produjeron un corpus desigual y discontinuo como obra, este concepto aportado por Gramsci queda, sin embargo, poco claramente definido, atribuyendo una multiplicidad de significados, bien como dirección cultural o intelectual, o como dirección política; mientras que la distinción entre dirección y dominación aparece totalmente difusa. Esto explica las diferentes interpretaciones del término hegemonía en sentido superestructural (Pellicani) o meramente político¹²⁴.

Del mismo modo, la ambigüedad del concepto ha llevado con frecuencia a identificar hegemonía e ideología dominante, o mecanismo de legitimidad, con lo que se pierde la distinción gramsciana de las formas de consenso y se postula una identidad simple entre ideología, cultura y lenguaje¹²⁵.

La justa comprensión de este matiz diferenciador hace posible el enfoque actualizado de la hegemonía como proceso complejo y no unívoco que renegocia permanentemente eso que se ha dado en llamar sentido común, en cuanto lugar primario de lucha ideológica, abierto a la recepción de pensamientos diversos y antagónicos. Hall, parafraseando a Gramsci, define la hegemonía como la capacidad de un bloque dominante de conformar la vida económica, civil y cultural, mediante el logro de una verdadera unidad social. Vista dicha unidad como una forma de consenso precaria, dependiente de múltiples factores y abierta a nuevas alianzas coyunturales. La relación hegemónica se percibe de manera procesal y contradictoria. El concepto de hegemonía exige, por lo tanto, una nueva relación entre teoría y praxis, puesto que entiende la relación entre cultura y masas desde una perspectiva diferente:

"El concepto de hegemonía elaborado por Gramsci hace posible pensar el proceso de dominación social ya no como imposición desde un exterior y sin sujetos, sino como un proceso en el que una clase hegemoniza en la medida en que representa intereses que también reconocen de alguna manera como suyos las clases subalternas. Y en la

¹²⁴ AGUILERA DE PRAT, op.cit., p.85. Dentro de la posición humanista en el debate protagonizado a nivel extremo frente al marxismo estructuralista confróntese Roger Garaudy, *L'alternative*, Laffont, París, 1972.

¹²⁵ BUCI-GLUCKSMANN, *Gramsci y el Estado*, op.cit., p.76.

medida significa aquí que no hay hegemonía, sino que ella se hace y deshace, se rehace permanentemente en un proceso vivido, hecho no sólo de fuerza sino también de sentido, de apropiación del sentido por el poder, de seducción y de complicidad. Lo cual implica una desfuncionalización de la ideología -no todo lo que piensan y hacen los sujetos de la hegemonía sirve a la reproducción del sistema- y una reevaluación del espesor de lo cultural: campo estratégico en la lucha por ser espacio articulador de los conflictos"¹²⁶.

La reflexión suscitada desde los setenta por la relectura de Gramsci ha significado, de hecho, un mayor énfasis en los procesos de comunicación que en sus efectos, al contribuir a una teoría de la constitución discursiva desde posiciones no unilaterales ni reduccionistas respecto a los fenómenos comunicativos, paralelamente al progresivo abandono del paradigma informacional, para centrarse en la lógica de las mediaciones sociales, que recuperó ese espesor cultural al que hacía referencia Martín Barbero.

5.3. Comunicación y cultura popular.

La recuperación de Gramsci por las ciencias sociales críticas centra en el estudio de la comunicación el interés por la lógica de las mediaciones y los mediadores sociales, prestando mayor atención a las determinaciones del contexto, más allá de la preocupación por los efectos de los medios. Su interés por la cultura popular ha servido de punto de partida para desbloquear, desde el marxismo, la cuestión cultural y el reduccionismo clasista que acompañaba anteriormente a este tipo de análisis¹²⁷. Si, como señala Morin, la actitud de la derecha tendía a considerar la cultura de masas como diversión de ilotas propia de la barbarie plepeya, la interpretación marxista esbozó una crítica de izquierda en la que destacaba el carácter hipnotizante de la cultura de masas, instrumentalizada por el capitalismo para desviar a las masas de sus verdaderos intereses, es decir, como un nuevo opio del pueblo.

¹²⁶ MARTÍN BARBERO, J., *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, Gustavo Gili, México, 1987, p.85.

¹²⁷ *Ibíd.*, p.84.

La filosofía de la praxis no es más que el coronamiento de su propuesta para una reforma intelectual y moral, dialectizado en el contraste entre la cultura popular y la alta cultura. Como señala González, Gramsci realiza un acercamiento a las culturas populares y rompe de modo polémico con las prenociones elitistas e intelectualistas de tipo etnocéntrico y sociocéntrico, propios del pensamiento ilustrado y de las aproximaciones románticas a este objeto de estudio¹²⁸.

En los Cuadernos, Gramsci investiga la relación entre cultura y pueblo a través del proceso de formación del Estado italiano y la historia de la relación de sus intelectuales con las masas, lo cual le lleva a ocuparse preferentemente por un fenómeno de la cultura popular tan significativo como la literatura de folletín, en donde llega a reconocer una forma de encuentro del intelectual con el pueblo en cuanto embrión de una proyecto nacional-popular para Italia. Es tanto el interés de Gramsci por este fenómeno emblemático de la nueva cultura italiana que traza un proyecto de investigación sobre los tipos de héroes y los subgéneros de esta clase de literatura.

En pos de su proyecto de refundación de una nueva hegemonía, Gramsci fijará su atención en el carácter y sentido de la cultura popular desde una posición no mecanicista, que le llevará a superar la visión aristocrática hasta entonces dominante en el acercamiento a las culturas subalternas. Si en Althusser algunos autores han querido detectar dos acepciones diferentes del concepto ideología (por un lado, la ideología como reproducción de las relaciones de clase capitalistas con el supuesto de que el lenguaje es un vehículo transparente no problemático. Y por otro lado, en segundo lugar, la ideología como proceso de formación de la conciencia, que constituye a los sujetos sin precodificarse la identidad de clase, es decir, comprometiendo el lenguaje y los discursos más allá de la historia), el concepto de sentido común adquirirá en los estudios culturales una preponderancia determinante muy diferente. Como comenta Barker, allí donde la ideología gustaba

¹²⁸ GONZÁLEZ, op.cit., p.11.

de los grandes sistemas de ideas, el sentido común hablaba de fragmentos, allí donde la ideología hablaba de aceptación y compromiso conscientes, el sentido común hablaba de lo dado por supuesto. La problematización de las relaciones texto/lector, y significativo/significado en la corriente de estudios culturales fijaría, por otra parte, de manera acertada la oportuna crítica a la Escuela de Frankfurt por igualar cultura popular con falsa conciencia, identificando, como apunta Modleski, el arte de alto nivel con el potencial revelador de lo ideológico. Con Gramsci, la cultura y las ideas vuelven a ser en los estudios culturales un territorio complejo objeto de disputas, donde los grupos dominantes aunque son poderosos no tienen la dominación garantizada. De este modo, se trata de comprender mejor la relación real de la cultura hegemónica con la sociedad civil. Es decir, de la reflexión gramsciana sobre la cultura subordinada, las ciencias sociales obtienen razones y elementos de intervención y crítica de la cultura hegemónica. Si bien esto no significa que la primera se caracterice por ser un todo homogéneo:

"Algunos han sacado de los análisis de Gramsci una invitación a ver la cultura de las clases subordinadas precisamente como una cultura autóctona, como alternativa a la cultura hegemónica. Según Gramsci, las cosas son exactamente lo contrario: la cultura subordinada lo es, precisamente, en cuanto carece de conciencia de clase, es la cultura de las clases que no son todavía conscientes de sí mismas. En efecto, Gramsci pone de relieve su heterogeneidad, cómo en ella conviven la influencia de la clase dominante, residuos culturales de civilizaciones precedentes"¹²⁹.

Así, el rescate de la obra de Gramsci ha venido marcado por un debate, en torno al tema que nos ocupa, altamente simplificador, y falso en cuanto a sus resultados, al reducir el sentido de las investigaciones gramscianas a una interpretación excesivamente reduccionista: por un lado, la interpretación de las culturas populares como culturas contrapuestas y deslegitimadoras de la cultura dominante, politizando la antropología cultural en sus críticas a los efectos reificadores de la falsa conciencia; por el otro, los desniveles internos de la cultura como coexistencia de diferentes planos culturales

¹²⁹ GRUPPI, op.cit., p.124.

conectados con la división en clases y la desigual distribución del capital cultural. En ambos casos, el determinismo clasista daba cuenta del grado de exterioridad o relación en que se encontraban sendas culturas.

Ahora bien, por lo que respecta al ámbito de la comunicación, este acento en la cultura popular llevaría consigo un movimiento pendular traspasando los esquemas mentales y presupuestos atribuidos a la clase dominante al poder de impugnación de la cultura popular:

"Si antes una concepción fatalista y mecánica de la dominación hacía de la clase dominada un ser pasivo sólo movilizable desde fuera, ahora la tendencia será atribuirle en sí misma una capacidad de impugnación ilimitada, una alternatividad metafísica. Lo más grave de esta oscilación, como anota García Canclini, es que se insistió tanto en la contraposición de la cultura subalterna y la hegemónica, y en la necesidad política de defender la independencia de la primera, que ambas fueron pensadas como exteriores entre sí. Con el supuesto de que la tarea de la cultura hegemónica es dominar y la de la cultura subalterna resistir, muchas investigaciones no parecen tener otra cosa que averiguar fuera de los modos en que una y otra cultura desempeñan sus papeles en este libreto"¹³⁰.

La teoría clásica de la ideología y los estudios conductistas sobre los efectos mantenían, de esta forma, los estudios culturales en un callejón sin salida, ajeno al espesor híbrido de lo cultural, necesitado como estaba de un paradigma complejo. "Aunque relacionan de modos diferentes las determinaciones objetivas y las reacciones subjetivas, la teoría del reflejo en un caso y el mecanismo estímulo-respuesta en otro hacen creer que las acciones ideológicas se ejercen puntualmente sobre los receptores y pueden generar prácticas inmediatas. A ambas concepciones les falta una elaboración más compleja sobre los procesos psicosociales en que se configuran las prácticas y representaciones de los sujetos"¹³¹. En este sentido, Williams vino a desarrollar los presupuestos de análisis gramscianos incorporando nuevos elementos a la crítica marxista para reconstruir el concepto de hegemonía a partir de la asunción de la cultura común, de la tradición democrática que tiene su eje

¹³⁰ MARTÍN BARBERO, op.cit., p.86.

¹³¹ GARCÍA CANCLINI, Néstor, *Gramsci con Bourdieu. Hegemonía, consumo y nuevas formas de organización popular*, UAM-X, México, p.10.

en la cultura de la clase trabajadora, y de la elaboración de un modelo complejo sobre la dinámica de los procesos culturales. En "Culture and society", Williams acomete su modelo a partir de dos perspectivas fuente:

"El teórico, que desarrolla las implicaciones de la introducción del concepto gramsciano de hegemonía en la teoría cultural, desplazando la idea de cultura del ámbito de la ideología como único ámbito propio, esto es, el de la reproducción, hacia el campo de los procesos constitutivos y por tanto transformadores de lo social. Y el metodológico, mediante la propuesta de una topología de las formaciones culturales que presenta tres extractos: arcaico, residual y emergente"¹³².

Junto a Thompson y Richard Hoggart, este autor inaugurará una fructífera corriente de estudios culturales retomando la problemática gramsciana de principios de siglo. En los setenta, "The uses of literacy" y "The making of the english working class", además de "Culture and society", plantean una nueva agenda a las investigaciones sobre medios, conectando productos y relaciones culturales. Un planteamiento éste que tendrá esencial importancia en el estudio de la comunicación vinculándolo con el contexto amplio de las prácticas culturales, al superar el "solipsismo" psicologista de las teorías de los efectos. El Centro de Estudios Culturales Contemporáneos de la Universidad de Birmingham se convertirá a partir de entonces en epicentro de la renovación de estos estudios amparando, además, el desarrollo metodológico de la historia social.

No obstante los avances para el estudio de la cultura cotidiana, así como la liberación de cierto yugo impuesto por conceptos reduccionistas en la interpretación de términos fundamentales como el de ideología, cuya orientación estuvo en principio dominada por un enfoque predominantemente althusseriano, salvando, claro está, las excepciones, desde que en la década de los setenta irrumpieron con fuerza en el panorama de las ciencias sociales la nueva historiografía británica, la joven escuela de estudios culturales ilustra un cambio sustantivo, de consecuencias notables, en el enfoque de sus investigaciones:

¹³² MARTÍN BARBERO, op.cit., p.89.

"Los estudios culturales han cambiado su base fundamental, de manera que el concepto de clase ha dejado de ser el concepto crítico central. En el mejor de los casos, ha pasado a ser una variable entre muchas, pero frecuentemente entendido ahora como un modo de opresión, de pobreza; en el peor de los casos, se ha disuelto. Al mismo tiempo, el centro de atención principal se ha deslizado hacia cuestiones de subjetividad e identidad y hacia esos textos culturales y mediáticos que habitan en los dominios privados y doméstico, y a los cuales se dirigen. Simultáneamente, ha habido un deslizamiento hacia una metodología que restringe la interpretación a aquellos casos en los que se ve a los participantes capacitados, y que aparta la atención de las estructuras"¹³³.

Como consecuencias relevantes de esta evolución, se ha producido un progresivo distanciamiento entre la historia social y los estudios culturales, perdiendo consiguientemente estos últimos la perspectiva diacrónica necesaria -al margen también de su vinculación con políticas radicales, tal y como propusieron en un principio Thompson y Williams- mientras que, por otra parte, cada vez es más palpable la preocupante tendencia hacia el acriticismo relativista que tiene por base, paradójicamente, elementos similares a los del individualismo metodológico y el empirismo abstracto.

Respecto a este último aspecto, es significativo el que se considere a la etnografía casi el único método seguro para captar los significados plenos de las actividades cotidianas de la gente. Lo que ha llevado a que en esta década de los noventa, los estudios culturales tiendan en exceso a obsesionarse con la dinámica familiar del mirar, marginando las cuestiones significativas del poder textual, así como el problema de la percepción social que las familias tienen del lugar que ocupan en el marco social inmediato. Como en su día ya advirtió Modleski, se puede terminar escribiendo apologías de la cultura de masas y reproduciendo en sus metodologías las mismas estrategias por las cuales la sociedad de consumo mide y construye sus audiencias.

La reorientación que se exige a los estudios culturales va en la línea de conseguir mayores niveles de reflexividad, merced a una relectura contextualizadora, y actualizada, en torno a

¹³³ BARKER, Martin y BEEZER, Anne (Eds.), *Introducción a los estudios culturales*, Editorial Bosch, Barcelona, 1994, p.25.

algunas de las problemáticas abiertas en su día por Gramsci, y más tarde en los setenta por el propio Williams.

La relativamente reciente ruptura del paradigma informacional -que identifica la comunicación con el proceso de transmisión de los significados ya dados, esto es, anteriores al proceso mismo de la comunicación- ha supuesto que, en los últimos años, las investigaciones más destacadas en el ámbito de la comunicación y la cultura resalten por su valor explicativo el carácter significativamente productivo de las mediaciones y los actores en el proceso comunicativo entero -desde la emisión a la recepción-, y la naturaleza transaccional y negociada de toda comunicación.

Sin embargo, ello ha llevado aparejado con frecuencia un progresivo desinterés hacia el momento de la producción. De modo que, como señalamos en el capítulo sobre el dominio capitalista de la comunicación, el retorno al sujeto receptor y el reconocimiento de su libertad de lectura de los documentos ha invalidado la importancia del dispositivo de producción en esta inercia teórica originada por la agitación epistemológica que se generó al calor de los cambios políticos y tecnológicos a lo largo de la pasada década.

El reto que plantea ahora toda investigación que se pretenda crítica es la articulación de la dialéctica estructurante, implícita en los análisis del modo de producción de la comunicación, con el reconocimiento de la experiencia de racionalidad y sociabilidad que contiene la praxis comunicativa cotidiana, tal y como apuntara Martín Barbero.

Precisamente frente a la interpretación dominante en la década de los setenta, Cirese¹³⁴ aportaba el concepto de "connotación", como algo propio de las reflexiones gramscianas sobre la cultura popular, que, junto a la semiótica, será de vital importancia para los estudios culturales y, en especial,

¹³⁴ CIRESE, Alberto M., *Cultura popular, cultura obrera y lo elementalmente humano*, Comunicación y Cultura, número 10, UAM-X, México, 1983, p.35.

para la pedagogía de la comunicación. A partir del mismo y de su utilidad demostrada por los estudios culturales, se hace necesaria la recuperación del concepto central de poder, a la hora de enfrentarse desde una perspectiva compleja a los procesos de comunicación y cultura en las actuales sociedades avanzadas. Con la reivindicación del poder como elemento estructurador del discurso, la pedagogía de la comunicación afronta el problema de la cultura popular desde el reconocimiento explícito del sujeto, ligado a la lógica dialéctica de la reproducción social descubierto en su interrelación por Gramsci.

5.4. Cultura y trabajo.

Si se considera a Gramsci el teórico de la superestructura¹³⁵, podríamos hablar igualmente de él, con razón, como el máximo teórico sobre el sentido común y el problema de la integración de la personalidad¹³⁶.

Frente a las tentaciones culturalistas que plantearon inoportunamente algunos intelectuales contemporáneos en la década de los sesenta, la recuperación de Gramsci vincula una nueva perspectiva del fenómeno cultural al análisis general de las condiciones de producción. Y ello en el marco crítico de un período de reconstitución del capital en el que se estructura una nueva división internacional del trabajo en torno al modelo paradigmático del americanismo. Cuando Gramsci se enfrenta al estudio de la crisis del capitalismo en 1929, descubre que la burguesía tiende a desarrollar nuevas formas de hegemonía, como el representado por el fordismo, a partir de lo que llama la revolución pasiva:

"La revolución pasiva a la americana parte de cierto tipo de organización del trabajo en las fábricas (taylorismo, producción en

¹³⁵ ROCA, José Manuel, *Gramsci: un teórico para los malos momentos*, Iniciativa Socialista, número 13, pp.58-59.

¹³⁶ GALLINO, Luciano, *Gramsci y las ciencias sociales*, Cuadernos Pasado y Presente, Córdoba, 1970, p.38.

serie) que modifica considerablemente las formas de organización de las relaciones sociales y las formas de consenso. Practicando una racionalización capitalista por arriba, ella modifica la composición de la clase obrera y desarrolla en la economía y en la fábrica tentativas más o menos logrados de integración (políticas de altos salarios, modificación de la composición interna de la clase obrera, esfuerzos por crear un nuevo tipo de hombre parcialmente privado, extensión de la coerción más allá de la fábrica, en particular en el plano sexual y familiar...). En suma, el consenso, lejos de ser solamente ideológico, se apoya alternativamente sobre medidas coercitivas (atentados a los sindicatos) o materiales (políticas de compromiso, crecimiento económico)"¹³⁷.

La virtud del análisis gramsciano es que contempla el nuevo fenómeno del fordismo como la alteración de la relación existente entre las condiciones domésticas y las condiciones mercantiles ofrecidas al obrero para la reconstitución de su fuerza de trabajo. Lo que Aglietta denomina la norma de consumo de masas¹³⁸. Como señalan Michèle y Armand Mattelart, ni Althusser, ni Foucault, entre otros teóricos de la sujeción ideológica, se aproximan al trasfondo cultural de las formas de trabajo y la organización de la empresa. "Para Althusser, la ideología parece detenerse en el umbral de la fábrica (...) Para Foucault, el mayor encerramiento conseguido por el poder es el de las cárceles"¹³⁹.

Gramsci capta inteligentemente un rasgo esencial del neocapitalismo de consumo que por su época comienza a fraguarse a partir de los nuevos procesos de explotación de plusvalía relativa basado en la organización científica del trabajo. En sus escritos demuestra que la revolución pasiva en curso, a la que asistía como atento espectador, trata de sustituir la coerción por la persuasión indirecta de la hegemonía:

"El gran mérito de esta elaboración estriba en haber identificado lo que era en su tiempo el nivel mundial del capitalismo, y haber interpretado la homogeneización de los modos de trabajo y, de los modos de vida en términos de contradicciones motrices, sin incurrir en una concepción catastrofista de la crisis. La composición de la creatividad antropológica del americanismo se entiende incluso como realización de los universales concretos de la tradición de la filosofía de la emancipación. La emancipación de los modos de trabajo

¹³⁷ BUCI-GLUCKSMANN, C., *Del consentimiento...*, op.cit., p.388.

¹³⁸ Cfr. AGLIETTA, Michel, *Regulación y crisis del capitalismo. La experiencia de los Estados Unidos, Siglo XXI*, Madrid, segunda edición.

¹³⁹ MATTELART, A. y M., op.cit., p.89.

y vida se lee como unificación del género humano en la apropiación teórica de la naturaleza (ciencia experimental) y en su apropiación práctica (el nuevo conformismo social de los colectivos de trabajo)"¹⁴⁰.

Gramsci relaciona, a este respecto, la vida doméstica y los nuevos métodos industriales. Estos últimos, afirma, exigen una relativa estabilidad en las relaciones sexuales, el reforzamiento de la institución familiar y la disciplina puritana. Lo cual ha llevado a algunos autores a criticar la falta de problematización del concepto de revolución pasiva.

El americanismo, como ha indicado Tosel, excluye toda lectura meramente comunicacional de la acción, puesto que la praxis en Gramsci es ante todo producción. "Lo que define el tipo de civilización es el tipo de trabajo, y la civilización de los productores será una civilización del trabajo racionalizado y fordizado"¹⁴¹.

Este cambio tendrá efectos visibles en el contenido y lenguaje del nuevo modelo social que vislumbra Gramsci en el sistema de producción norteamericano. Desde una perspectiva cultural que vincula orgánicamente lenguaje, comunicación y producción, el análisis gramsciano del proceso de organización científica del trabajo ilumina el proceso de adaptación de la clase obrera en el marco de una gramática espontánea a la formalización y el nuevo código normativo de la racionalización productiva, en cuanto proceso de refundación de la hegemonía:

"Si la taylorización es una formalización de lo que resiste en el trabajador y sigue siendo informal, o sea informalizable, la intelectualidad obrera se ve desafiada por la tarea de formalizar la relación que une el proceso taylorista de formalización con lo que en ella es informalizable. Se entabla así un proceso de intelectualización técnico-científica y de transformación ético-política que es a la vez labor de educación y labor de lenguaje, de traducción, que podemos colocar bajo el signo del tránsito o de la transición infinita del sentir al comprender, de lo vivido o espontáneo a lo reflexivo y organizado"¹⁴².

¹⁴⁰ TOSEL, André, *Americanismo, racionalización y universalidad según Gramsci. Las tensiones del productivismo*, en VV.AA., *Gramsci y la izquierda europea*, op.cit., p.201.

¹⁴¹ *Ibíd.*, p.198.

¹⁴² *Ibíd.*, p.209.

Así, el americanismo representa un salto cualitativo de suma importancia en el desarrollo social, independientemente de la orientación productivista que muestran los escritos de Gramsci:

"El americanismo norteamericano, revolucionario, se define como un americanismo aceptado por las masas modernas. Este disminuye en lo posible la inevitable obligación de racionalizar, la sustituye por una obligación democrática y generaliza la capacidad de iniciativa de las masas en el terreno de la sociedad civil y de la sociedad política. Se basa en la catarsis, la conquista de la dirección ético-política, y su resorte y su objetivo son a la vez la formación de un hombre capaz de pensar, estudiar, dirigir y controlar a quien dirige"¹⁴³.

La cultura popular es entonces epicentro de nuevas pugnas ideológicas en el proceso de refundación hegemónica. Gramsci liga las formas de expresión cultural dominantes entre las masas como epifenómenos de la nueva organización del trabajo. "Haciéndose eco de numerosos análisis sobre la novela por entregas que aparecen a principios de los años treinta en revistas francesas e italianas, intenta preguntar cómo la actividad, cada vez más taylorizada y disciplinada de la existencia cotidiana, ha creado la necesidad de la fantasía y del ensueño, la necesidad de la ilusión, de soñar despierto..."¹⁴⁴.

Desde una perspectiva relacional, afronta por tanto una crítica ideológica hasta entonces cosificada por los análisis mecanicistas de la que había sido deudor la tradición marxista. Aunque sin duda lo significativo en Gramsci es su capacidad totalizadora de análisis de un sistema, aún en proceso de constitución, cuando asiste perplejo a la crisis de producción capitalista, cuya orientación por el sendero liberal había provocado la catástrofe del 29 y el desastre humano de las dos grandes guerras mundiales.

Para la pedagogía de la comunicación, la perspectiva gramsciana en relación a los problemas de la cultura, como ámbito necesariamente ligado al mundo del trabajo, tiene hoy día

¹⁴³ Ibid.,, p.200.

¹⁴⁴ MATTELART, A., *La comunicación-mundo....*, op.cit., p.99.

plena validez, siempre y cuando se plantee desde un enfoque dialécticamente abierto. De este modo, Gramsci actualiza en estos momentos una perspectiva de análisis ricamente estructural.

Si hemos dicho que "estilo de sociedad y medios de comunicación son dos realidades inseparables y que no se puede desarrollar una pedagogía que tenga en cuenta los medios de comunicación sin una opción pedagógica ante un modelo de sociedad concreto"¹⁴⁵, parece lógico pensar que el estudio de las bases teóricas de una propuesta de pedagogía de la comunicación al servicio del desarrollo integral debe abordar el marco global de las condiciones de producción y reproducción social. El ejemplo de Gramsci, en este sentido, nos enseña cuál es la perspectiva que mejor revela el sentido involucrado en la praxis social con la que ha de contar el proyecto emancipador. Y, sobre todo, su relectura se hace todavía más pertinente en unos momentos de sustitución acelerada del modo de organización taylorista del trabajo por los revolucionarios principios de producción toyotista.

Como se puede ver en el capítulo dedicado a la comunicación como dominio, la situación en la que actualmente nos encontramos viene marcada por un proceso radical de transformaciones socioeconómicas, únicamente comparable con los cambios experimentados en la estructura de la producción en el primer tercio de siglo.

Si el filósofo sardo, escribe su obra atravesada por las profundas contradicciones que recorría la estructura social de la vieja Europa, hoy el estudio del paso del sistema fordista-taylorista al ohnismo puede contribuir también a una mayor reflexividad sobre los principales rasgos de esta crisis, cuya luz arroja serias dudas sobre el carácter benefactor de las políticas de ergonomía y de gestión de los recursos humanos, ya que instrumenta la comunicación en pos del consenso en el interior y fuera de la empresa.

¹⁴⁵ COROMINAS, Agustí, *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum*, Graó Editorial, Barcelona, 1994, p.34.

Necesariamente, la pedagogía de la comunicación concibe su proyecto en el marco de una sociedad con nuevos sistemas de comunicación y nuevas formas de sociabilidad, que hablan de la centralidad de los procesos ideológicos. Por eso, desde un enfoque dialéctico totalizador, ha de ocuparse de la cultura del simulacro, a la que hacíamos referencia, y del marketing como instrumento propagandístico esencial para el sostenimiento de las relaciones sociales asimétricas, fundadas en la dominación.

El estudio gramsciano de la hegemonía demuestra que la cultura tiene un componente orgánico que responde a los imperativos de los modos de producción. Así, el estudio de las formas culturales en las que la pedagogía de la comunicación inserta su praxis de vocación emancipadora ha de partir del cuestionamiento e impugnación de la cultura hegemónica y, en un sistema de capitalismo avanzado o de subsunción real de la sociedad por el capital, ha de significar la subversión del orden simbólico dominante contribuyendo a una mayor reflexividad sobre el acto de consumo mediante la valoración en sus justos términos de las consecuencias fundamentales que representa la evolución del obrero-masa al obrero social.

Se trata de recuperar el proyecto original de los estudios culturales. Un proyecto, que cuando Williams publica "Culture and Society", responde al compromiso del movimiento de educación de adultos de los años 30 y 40. Es decir, salvo error de no pretender la autonomía crítica y la transformación social de los sujetos objeto de la misma, la pedagogía de la comunicación no puede renunciar a su dependencia de la gente y del sentido común. Luego no se trata de iluminar a las masas, sino de abrir la comunicación educativa a la cultura democrática y a la práctica y la necesidad social de los colectivos subalternos; lo cual, como veremos en el capítulo dedicado a la metodología, supone una clara revolución en el planteamiento inicial de las ciencias sociales.

Pero sigamos profundizando en el legado que aporta Gramsci al problema central objeto de investigación en la presente tesis.

5.5. Bases epistemológicas de una pedagogía crítica.

Si las reflexiones de Gramsci tienen lugar en el inestable marco de cambio social que perfila el paso del capitalismo de producción al neocapitalismo de consumo, en el ámbito educativo estas transformaciones sociales se traducen en la crisis orgánica de la escuela tradicional, basada en la discriminación social elitista y la división tajante entre enseñanza humanista y trabajo instrumental, aún bajo la égida de la iglesia católica.

Gramsci, efectivamente, diagnostica la crisis de la escuela como crisis de la sociedad, puesto que, entiende, no es posible plantearse el problema de la escuela sin vincularlo a las exigencias sociales. La perspectiva dialéctica del marxismo gramsciano cobra actualidad pues, en primer lugar, vincula el problema educativo a los problemas presentes y futuros de la comunidad. Aunque la crítica del aislamiento de la escuela respecto a la vida tiene fundamentos y consecuencias distintas a las apuntadas por autores como Dewey:

"El problema de la democracia tal como Dewey lo ve tropieza con el obstáculo del dualismo de clase y es insoluble, pues quiere tratarlo exclusivamente por medio de la educación (...) Por más que haya analizado todos los procesos de interacción entre escuela y sociedad, por más que haya subrayado el valor de una escuela puesta al ritmo de los tiempos, el filósofo norteamericano sigue considerando el problema educativo como un hecho en sí, capaz de librar energías posiblemente, como pensamos nosotros, pero sometido a la realidad política"¹⁴⁶.

La distinción de los problemas epistemológicos que implica el pensamiento de Gramsci es esencial para comprender el sentido de nuestra propuesta que, lejos de pretender recuperar

¹⁴⁶ BETTI, G., *Escuela, educación y pedagogía en Gramsci*, Martínez Roca, Barcelona, 1981, pp.162 y 163. A partir de la obra de Giroux, la pedagogía crítica estadounidense reivindica el pensamiento de la escuela reconstruccionista en la articulación de un proyecto emancipador, que la educación audiovisual aquí expuesta también toma en consideración, pero no de manera acrítica. En este sentido, Gramsci contribuye a una epistemología que profundiza hasta sus últimas consecuencias la vinculación del modelo de escuela con el modelo general de la sociedad, dada por supuesto su perspectiva dialéctica, limitación principal, por carencia, de la obra de Dewey.

completamente la obra de los reconstruccionistas sociales, revisa su contribución a la pedagogía crítica de manera distanciada con el fin de criticar justamente su limitado reformismo desde una epistemología política que reivindica la pedagogía de la comunicación precisamente por su capacidad sub-versiva aplicada al desarrollo social. La politización de la escuela resulta por lo tanto un elemento indispensable en las estrategias educomunicativas, puesto que, desde la lógica de la perspectiva dialéctica, la "educación audiovisual" no puede apoyarse y contribuir al desarrollo de una pedagogía crítica, si ésta a su vez no remite a una modelo general de sociedad.

Desde sus primeras intervenciones en Ordine Nuovo, Gramsci insiste en el carácter político del problema educativo, y coincide con Dewey en que la universalización educativa contribuiría decisivamente a la reforma democrática de la vida social.

Ahora bien, de la misma forma que vincula cultura popular y organización científica del trabajo, Gramsci articula también dialécticamente el sistema de relaciones invisibles existentes entre modelo educativo y desarrollo económico. Es más, arroja luz acertadamente sobre el sentido de la crisis sufrida en su tiempo por la institución escolar, imbricando este hecho al proceso de diferenciación y particularización producidos por el desarrollo industrial, lo que provoca una adaptación del sistema de enseñanza y de los conocimientos caótica y, por lo general, sin principios claros y definidos, sin un plan bien estudiado y responsablemente impuesto que normalice la crisis del programa y la organización escolares ante la aceleración de los cambios que genera la Revolución Científico-Técnica. Un análisis, como se puede deducir, de valiosa actualidad en sus planteamientos, dada la crisis escolástica vigente desde finales de los sesenta, cuando surgieron las propuestas de Ilich y Reimer, hasta nuestros días, a raíz del proceso de reestructuración capitalista a la que dió lugar la sociedad de la información.

A partir de dicha conexión escuela/desarrollo económico, Gramsci critica las soluciones propuestas por los pedagogos y reformadores de su época por considerarlas políticamente incorrectas. Respecto a la reforma Gentile¹⁴⁷, critica dos peligros extremos que acechan toda tentativa de renovación pedagógica. En primer lugar, denuncia la orientación ideológica de la que denomina pedagogía positivista, que, pese a haber subrayado la importancia de la investigación psicológica para la mejora de la enseñanza, supuso, de hecho, la implantación del método didáctico basado en la lección objetiva, reduciendo la enseñanza a un mecanismo de lecciones abstractas e indiferentes a los intereses del educando, ya que la validez del método experimental significa en la práctica su pérdida en una casuística didáctica de escasa significación para el alumno al quedar relegado todo conocimiento al concepto de objetividad del saber. En vez de conducir a fondo la lucha contra el dogmatismo, creando una cultura científica y racional capaz de superar todo residuo de tradicionalismo, el positivismo, escribe Gramsci, se agotó debatiéndose en las redes de la misma metafísica contra la cual se había alzado:

"Después de haber reivindicado el valor de la ciencia como arma antidogmática los positivistas transformaron la ciencia, que es de indole histórica, en una metafísica de la ciencia. En vez de observar la realidad para descubrir sus leyes naturales sin la pretensión de sentar verdades absolutas, cayeron en el error de querer determinar mediante el proceso inductivo los principios constitutivos del universo. En la tentativa de absolutizar la ciencia, desembocaron en el nuevo dogmatismo que deificaba el hecho, incluso en el plano político"¹⁴⁸.

De otro lado, el otro extremo objeto de sus críticas será el del relativismo subjetivista defendido por los entonces nacientes movimientos de renovación y activismo pedagógico. Un tema que habría de cobrar viva importancia en el debate de las pedagogías progresistas durante los setenta, simultáneamente a

¹⁴⁷ Bajo el régimen fascista, la escuela en Italia entra en crisis aprobándose la reforma pedagógica de Gentile, basada en la división y especialización profesional, que Gramsci considera inspirada en intereses clasistas. De modo que la escuela humanista tradicional quedaba reservada a las clases dominantes y a los futuros grandes intelectuales, mientras que las escuelas profesionales de acceso universal son destinadas a la formación y reproducción de la clase trabajadora.

¹⁴⁸ BETTI, op.cit., p.24.

la polémica discusión en torno al problema de la escuela paralela.

Desde un principio, Gramsci se muestra partidario de socializar la educación estrechando los lazos entre la escuela y la vida. Ahora bien, si "la renovación de los métodos educativos debe perseguir la completa gestión social de todas las esferas del poder, en cuanto objetivo último del socialismo"¹⁴⁹, esto para nada significa el fomento del "autodidactismo".

Inspirados en la figura del buen salvaje de Rousseau, Gramsci encuentra en todos los defensores de la nueva pedagogía la positiva reorientación didáctica del proceso educativo en función del interés y motivación del sujeto educando, "con objeto de llevarle a la conquista autónoma de su propia formación, de su propia libertad, mediante su experiencia y sin la intervención de un saber históricamente determinado"¹⁵⁰. Sin embargo, teme que la batalla de reivindicación del sujeto por el activismo conduzca a un vacío educativo, limitando su obra a una acción casi exclusivamente negativa. "Por ello rechaza todas las teorías espontaneístas y puerocéntricas, pues cree que la autonomía del discípulo no es algo espontáneo, natural, sino una conquista que el niño realiza a través del esfuerzo, de la disciplina, superando ese dogmatismo inicial al que no puede dejar de recurrir la escuela primaria"¹⁵¹:

"Gramsci critica la ilusión de poder realizar una pedagogía liberadora como pedagogía de los individuos aislados en sí mismos. La participación realmente activa del alumno en la escuela, observa, puede existir únicamente si la escuela está ligada a la vida; para él, la relación educativa no se da nunca entre individuos aislados, sino siempre entre individuos representando a todo el complejo social"¹⁵².

Es decir, él no critica el espontaneísmo, sino que lo coloca en lo que califica como plano superior:

¹⁴⁹ AGUILERA, C.R., op.cit., p.71.

¹⁵⁰ BETTI, op.cit., p.43.

¹⁵¹ Ibíd, p.172.

¹⁵² MANACORDA, M.A., *Marx y la pedagogía moderna*, Oikos-tau, Barcelona, 1978, p.156. Cfr. LOMBARDI, F., *Las ideas pedagógicas de Gramsci*, A. Redondo, Barcelona, 1972.

"Gramsci ve necesaria la adquisición de dotes morales, de disciplina, de trabajo, aunque sin mortificar la espontaneidad del niño. En efecto, la nueva concepción pedagógica no va a rechazar la conquista histórica de la espontaneidad, pero debe recuperarla en un plano más elevado, uniéndola a la noción de responsabilidad (...) El nexo dialéctico entre dominio y dirección, entre coerción y consenso, que centra el análisis gramsciano del concepto de Estado, informa también el proceso educativo"¹⁵³.

En Gramsci, la libertad va unida a la autoridad y la disciplina, entendidas ambas de modo activo. La disciplina no sería pues resultado de imposición externa alguna, sino un medio para limitar la arbitrariedad y la impulsividad irresponsable, que Gramsci veía como consecuencias naturales de la retórica activista.

Dichos argumentos serían fundamentales en la consolidación de la pedagogía crítica durante los setenta al apoyar una instrucción más formal y realmente compensatoria:

"La crítica del progresismo de Gramsci abonó el campo para numerosos educadores radicales británicos en la década de los setenta, que opinaban que los niños de la clase trabajadora, y en especial los negros, estaban siendo sacrificados, en aras de un progresismo liberal de clase media, al negárseles la oportunidad de adquirir las destrezas básicas y la disciplina de trabajo intenso que necesitaban para participar eficazmente en su propia cultura"¹⁵⁴.

La falta de rigor intelectual junto con la ausencia de una perspectiva política clara repercutió en el relativo fracaso cosechado por las experiencias progresistas de renovación pedagógica¹⁵⁵. Esto animó la recuperación del pensamiento gramsciano en los setenta, actualizando la polémica que mantuvo el filósofo italiano con las tesis espontaneístas basadas en la psicología de la "tabula rasa". Pero, por otra parte, además, influyó en las pedagogías progresistas que alumbraron las primeras experiencias pioneras de enseñanza de los medios acentuando la importancia de la hegemonía burguesa, tanto en los procesos educativos como fuera de ellos.

¹⁵³ BETTI, op.cit., p.56.

¹⁵⁴ MASTERMAN, Len, *La enseñanza de los medios...*, op.cit., p.50.

¹⁵⁵ Cfr. BERNSTEIN, Basil, *La educación no puede ser una compensación social*, en RUBINSTEIN, David y STONEMAN, C., *Educación para la democracia*, Monte Avila, Caracas, 1976.

A partir de Gramsci, los movimientos de renovación pedagógica y las incipientes tentativas de educación audiovisual plantean claramente que no es posible romper con las ideologías dominantes sin poner en duda, mediante el diálogo, las prácticas y supuestos de sentido común en las que profesores y alumnos están igualmente atrapados. "Toda pedagogía que no reconozca hasta qué punto las pautas de dominación y subordinación están profundamente enraizadas en nuestras prácticas sociales y pedagógicas y -en realidad- en toda percepción que tenemos de nosotros mismos o de los otros, difícilmente podrá abordar la opresión del sistema que funciona en la mayoría de las aulas"¹⁵⁶. Es así que, partiendo de una pedagogía orientada dialécticamente, Gramsci contribuye a que las pedagogías progresistas comiencen a cuestionar la educación bancaria desde un criticismo práctico basado en la (auto)disciplina y la autoridad. Y, de paso, solidifica las bases pedagógicas de la educomunicación, ya que la educación audiovisual ofrece una nueva forma de trabajar, a partir de modos de enseñanza no jerárquicos y una metodología que fomente la reflexión y el pensamiento crítico de la manera más viva, democrática y colectiva¹⁵⁷.

Si la enseñanza audiovisual anteriormente era, en lo esencial, proteccionista, tratando con cierto paternalismo al alumno, y evaluador, al aplicar criterios estéticos heredados de la literatura a los nuevos medios de comunicación social, con la recuperación del valor de la ideología y el potente aparato conceptual desplegado por la semiótica, la educomunicación pasa al centro de las cuestiones políticas y sociales más importantes de nuestro tiempo asumiendo un cambio de paradigma de implicaciones sustanciales.

En este sentido, Gramsci nos ofrece, a modo de punto de partida, innumerables reflexiones para afrontar el problema educación versus diversión, en el trasfondo de debates como el

¹⁵⁶ MASTERMAN, *La enseñanza de los medios...*, op.cit., p.51.

¹⁵⁷ *Ibid.*, p.43.

de la televisión educativa o el de la cultura del entretenimiento difundida por las industrias culturales.

6. Hacia el paradigma de la representación.

Siguiendo de nuevo a Masterman, la importación de las ideas estructuralistas en el campo de la semiótica y de la teoría de la ideología marcó a finales de los setenta el cambio de paradigma teórico en la enseñanza de los medios de comunicación que, como hemos dicho, gracias al impulso motivado por la relectura crítica de Gramsci, amplió su campo de observación a las cuestiones políticas y sociales de la comunidad.

El nuevo paradigma de la investigación retomaba los principales fundamentos del discurso gramsciano para transformar la infructuosa práctica teoricista que hasta entonces había dominado la docencia educocomunicativa, inspirada bien en análisis culturalistas tradicionales, de rechazo hacia los modernos medios de comunicación; o, por el contrario, centrada en la crítica negativista a partir de la Escuela de Frankfurt y del estructuralismo marxista de Althusser.

Sólo a partir de entonces la "educación audiovisual" comenzó a proponerse un cambio radical ligado a la experiencia vital de los alumnos y a las necesidades sociales del entorno. Ello, en primer lugar, modificó naturalmente los objetivos didácticos, además de la metodología y también, claro está, el enfoque epistemológico. Lo que supuso no pocos conflictos en el aula, ya que el nuevo planteamiento teórico-práctico de la pedagogía de la comunicación suponía, de hecho, el descentramiento del profesor:

"Profesores y alumnos se convierten en co-investigadores de imágenes y documentos audiovisuales. Podía realizar reflexiones críticas, conjuntamente, de una manera que difícilmente se habría dado si el profesor se hubiera identificado más con el contenido de la asignatura"¹⁵⁸.

¹⁵⁸ MASTERMAN, Len, *La revolución de la educación audiovisual*, op. cit., p.24.

Pero esto además representó una orientación pedagógica centrada en el sujeto, cuyo objetivo prioritario era la autonomía crítica del alumno:

"La educación audiovisual significó una novedosa integración de trabajo analítico y actividad práctica. El análisis tenía que estar, en cierto sentido, penetrado de la importancia de los imperativos de la producción. Y el trabajo práctico, a su vez, tenía que constituir algo más que unas meras competencias técnicas. Lo que la educación audiovisual quería conseguir era una fusión de criticismo práctico y práctica crítica. Finalmente, la aportación de todo esto fue una epistemología distinta. Significaba una revaloración de lo que era el conocimiento y de cómo se producía (...) El conocimiento y las ideas podían ser producidas y creadas activamente por los alumnos mediante un proceso de investigación y reflexión. El mundo exterior no era el propio fin de la educación, sino su punto de partida"¹⁵⁹.

Así, el tratamiento gramsciano de cuestiones decisivas para el conocimiento y el desarrollo social comienzan a cobrar legitimidad académica en la práctica de la comunicación educativa de orientación emancipadora.

Si bien se reconocía que la escuela estaba en condiciones de elaborar códigos conceptuales y de interpretación que facilitaran el dominio de los mensajes, las preguntas en torno al debate sobre la escuela paralela y, consiguientemente, las funciones respectivas de educadores y comunicadores habían resituado el problema a raíz de las primeras experiencias en este sentido, aportando otro enfoque más radical de las transformaciones sociales necesarias para preparar a los sujetos no ya para leer el contexto o logósfera comunicativa, sino para el cambio social. Se trata ahora de formar a participantes activos en el proceso de iniciación a los conocimientos y de elaboración de las ciencias; y ello, de manera que la escuela imite la vida y sea la vida misma, como defendía John Dewey.

Con esta integración de trabajo analítico y actividad práctica, de fusión de criticismo práctico y práctica crítica, la educación para la recepción se constituye en pedagogía de la comunicación, la educomunicación en metacomunicación, reflexión sobre el conocimiento y su producción. Todo ello en un momento

¹⁵⁹ Ibíd., p.26.

en que, paradójicamente, pasará a la historia como una época de general conservadurismo en materia de educación.

6.1. Integración dominante versus socialización participativa.

En primer lugar, Gramsci contribuye al cambio educativo en la enseñanza de los medios de comunicación a través del concepto de hegemonía, y las ideas que se articulan en torno a él (ideología orgánica, bloque histórico, revolución pasiva, etc...). Mediante su despliegue teórico en la práctica educomunicativa se abre una fecunda vía de investigación sobre los diferentes procesos y estructuras socializadoras hasta entonces relegados a una atención marginal en los análisis concretos del marxismo¹⁶⁰.

Es más, algunas investigaciones postestructuralistas remiten a la lectura de Gramsci comparándola con el significado de la obra de Foucault, por una característica fundamental y común del trabajo de ambos: la concepción del poder no ya sólo vertical, sino sobre todo difusamente distribuida en redes horizontales, lo que posibilita una forma de contextualizar la perspectiva discursiva asociada a procesos más generales de formación y relaciones de clases¹⁶¹.

Para Masterman, sin embargo, la aportación gramsciana del concepto de hegemonía se reduce a su acepción más claramente política:

"El concepto de hegemonía es importante para los profesores de medios puesto que define a estos últimos (junto con otras instituciones civiles) como sedes importantes de lucha entre las ideas hegemónicas y las contrarias a la hegemonía (...) El concepto de hegemonía, por tanto, para los profesores de medios es de gran importancia en tres niveles diferentes. En primer lugar, identifica las instituciones de los medios -así como sus prácticas y teorías- y también las instituciones educativas, como lugares cruciales en la

¹⁶⁰ BUCI-GLUCKSMANN, C., *Gramsci y el Estado*, op. cit., p.78.

¹⁶¹ Cfr. BALL, S.J. (Comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Morata, Madrid, 1993, p.183.

lucha por la hegemonía. En segundo lugar, ofrece una herramienta conceptual refinada para comprender y analizar el funcionamiento de las ideologías dominantes. Por último, ofrece una guía de las estrategias que permiten lograr con éxito las transformaciones importantes de la sociedad y analiza el papel crucial de las prácticas educativas y de los medios para llevar a cabo dichas transformaciones"¹⁶².

Esta interpretación limita excesivamente las implicaciones del término aplicado a la pedagogía de la comunicación. En cuanto "herramienta conceptual refinada", la idea de hegemonía adquiere actualmente nuevas significaciones de amplia validez en su desarrollo praxiológico. Kenway subraya, al respecto, cómo en los últimos escritos de Laclau y Mouffe se produce una reelaboración del concepto de hegemonía a través de su articulación interdiscursiva:

"Con el fin de explicar la fuerza de aquellos movimientos sociales actuales que extraen su inspiración de cuestiones no relacionadas con las clases en sus exposiciones de la política discursiva (...) Es más, las subjetividades de clase, en vez de estar determinadas -exclusivamente- por la posición del sujeto en las relaciones de producción con disposiciones políticas e ideológicas equivalentes, sólo se producen en realidad mediante la interpelación"¹⁶³.

De esta forma, la teoría crítica de la ideología se libera en el neomarxismo de lo que Bernstein considera una "débil e inadecuada relación entre los discursos, las relaciones sociales, la división del trabajo y los sistemas de transmisión que crean la relación entre ideología y consciencia"¹⁶⁴. Y, por otra parte, vincula el enfoque y la problemática gramsciana a la nueva realidad de los movimientos sociales, que adquieren primordial interés en los planteamientos más avanzados de la pedagogía de la comunicación, ya que, como señala Orozco, toda estrategia transformadora de enseñanza de los medios no sólo puede reducirse a una tarea exclusiva de pedagogos y docentes, sino más bien requiere del apoyo externo de colectivos y organismos sociales, si verdaderamente busca la realización de

¹⁶² MASTERMAN, Len, *La enseñanza de los medios....*, op. cit., p.208.

¹⁶³ KENWAY, Jane, *La educación y el discurso político de la nueva derecha. Enseñanza privada frente a enseñanza estatal*, en BALL, S.J., op. cit., p.182.

¹⁶⁴ BERNSTEIN, Basil, *La estructura del discurso pedagógico*, Morata, Madrid, 1993, p.138.

un proyecto radical que transforme el ámbito educativo y la estructura dominante al servicio del desarrollo integral.

La hegemonía de Gramsci, liberada del último reduccionismo clasista, se presenta plenamente válida como concepto de valor heurístico, actualizando así su origen de naturaleza dialéctica:

"Así pues el campo social se constituye por diferencia y el proyecto político de cualquier movimiento social consiste en la articulación discursiva de estos distintos sujetos, es decir, en la transformación de las subjetividades con el fin de constituir nuevos sujetos políticos en torno a un principio hegemónico que, posible, aunque no necesariamente, sea el de una agrupación de clase fundamental. La lucha política se define así como la política de articulación y se lleva a cabo a través de la desestructuración y reestructuración, pero esta expresión se refiere ahora de forma más amplia a la lucha entre discursos de diferencia (...) De acuerdo con ello, la hegemonía se convierte en un discurso de discursos y se define como el proceso de estructuración política de la subjetividad de las masas, la formación de una voluntad colectiva en la que participen diversos sujetos"¹⁶⁵.

Ahora bien, la vigencia de este concepto no vendría solo dada por el notable potencial analítico que muestra al detectar los mecanismos de dominación, como dijera Pereyra¹⁶⁶. Sino también porque, como demostró Williams con los estudios culturales, igualmente ha favorecido el desarrollo de la educación popular en la consecución del cambio social¹⁶⁷. Mientras que, por otra parte además, para el tema que nos interesa supone una referencia obligada, ya que, desde la perspectiva histórica materialista, puso en relación los procesos hegemónicos nacionales, y también en menor medida en los internacionales, con la realidad cercana del entorno local, criticando a los ideólogos del municipalismo como corporativismo de clase, y proponiendo un análisis del poder local antes que plantearse el desarrollo de la comunidad y la democracia de base¹⁶⁸. Aspecto este último de indispensable cuestionamiento en

¹⁶⁵ KENWAY, op. cit., p.182.

¹⁶⁶ PEREYRA, Carlos, op. cit., p.70.

¹⁶⁷ Cfr. CETRULO, Ricardo, *Cambio cultural y educación popular*, Instituto del hombre, Montevideo, 1990.

¹⁶⁸ Cfr. WANDERLEY, Luiz Eduardo W., *Educar para transformar. Educação popular, ingreja católica e política no Movimento de Educação de Base*, Vozes, 1984. El capítulo octavo, titulado "Desenvolvimento da comunidade", desarrolla ampliamente una interesante interpretación sobre el análisis

la consecución del desarrollo local a través de la educación y la comunicación.

6.2. Pesimismo de la razón, optimismo de la voluntad.

Recordemos que hasta la recuperación de los escritos de Gramsci en los setenta, bajo la influencia de la Escuela Crítica de Francfort y de los análisis estructuralistas sobre la etapa monopólica del capitalismo de Estado, mecánicamente transferidos al análisis cultural, la cultura de masas y la comunicación se estudian desde las teorías críticas a partir de tres supuestos elementales: en primer lugar, una concepción teológica del poder, de utilidad explicativa, pero no descriptiva, a la hora de desmontar los mecanismos de dominación ideológica que atravesaban los modernos medios de comunicación; en segundo lugar, un planteamiento unidimensional del problema del sujeto, que sólo era entendido como sujeto/sujetado, carente por lo tanto de cualquier capacidad de iniciativa; luego, por último, y en tercer lugar, la ausencia de autonomía en los vínculos existentes entre receptores, medios de comunicación y estructura social, dentro de una concepción del sistema de relaciones unívoca y lineal.

Precisamente, Gramsci trata este y otros reduccionismos reflexionando sobre los efectos e importancia de los fenómenos culturales en el desarrollo de la historia, al objeto de rebatir el determinismo economicista implícito en el marxismo ortodoxo, y también en conceptos como el de "industria cultural", de clara matriz logocéntrica.

En efecto, el pensamiento gramsciano aborda críticamente la cultura popular, reconociendo la ambigüedad y el carácter híbrido del sentido común. Esta perspectiva ha sido calificada por algunos autores como populista, puesto que simplifica en

gramsciano de lo local, junto a una síntesis histórica de las experiencias de descentralización democratizadora promovidas a través de las dinámicas de educación popular en Brasil.

exceso el problema de la acción social y el saber, mientras que, por otra parte, peca de un relativo dualismo estructural¹⁶⁹.

Sin embargo, el replanteamiento de las relaciones entre estructura y actividad humana, entre lógica de la reproducción y cambio social vino a cuestionar concepciones funcionalistas, que hasta los setenta no sólo dominaban en la sociología administrativa, sino también en ciertas teorías de la reproducción de lastre estructuralista, en nombre de las cuales se niega la pertinencia teórico-práctica de la recuperación gramsciana por parte de los estudios culturales de la educación.

Como señala Fernández Enguita, "en las teorías de la reproducción, como en las funcionalistas, había poco lugar para las contradicciones y conflictos que aquejan a la escuela y a su imbricación en la sociedad, así como para la acción social de los individuos al margen o en contra de sus papeles reproductivos"¹⁷⁰.

Así, primero el interaccionismo simbólico y luego la etnografía y la antropología vinieron a desdibujar la imagen inflexible de la escuela como institución reproductora de desigualdades y roles sociales, rechazando el reduccionismo a priori por un análisis del curriculum oculto y la integración en la sociología del conocimiento, como sugería Young en "Knowledge and Control" (1971).

Ahora se trataba de enfatizar las relaciones de poder que subyacen en el interior del aula y la institución escolar, para descubrir otros mecanismos más sutiles de la reproducción y las negociaciones del consenso que están además implícitos, aspectos antes que habían sido marginados de la investigación educativa.

La teoría de los A.I.E., en la que Althusser enraiza el rol reproductivo de la enseñanza en su correspondencia inherente con

¹⁶⁹ Cfr. POPKEWITZ, Th. S., *Sociología política de las reformas educativas*, Morata, Madrid, 1994, pp. 250-260.

¹⁷⁰ FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano, *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, Madrid, 1986, p.13.

el centro de trabajo, supondrá una primera crítica radical del modelo funcionalista, actualizando el problema de la ideología y la estructura social, cuyo carácter teorístico estructuralmente formal sirvió para que Baudelot y Establet aplicaran el concepto de educación como reproducción de la división social del trabajo y las clases sociales. Aunque limitada por su concepción crítico-funcionalista propia del estructuralismo marxista, que concebía la educación como reproducción de la división social del trabajo y las clases sociales, de modo que las relaciones profesor-alumno, las divisiones de la escuela o el plan de estudios estarían determinados por la estructura de clases de la sociedad, legitimando en último término el sistema económico sobre el que se asienta, tal y como intentaron demostrar Baudelot y Establet en su análisis del sistema educativo francés¹⁷¹.

Este isomorfismo fábrica-escuela sería por primera vez sistemáticamente analizado por Bowles y Gintis¹⁷² a través de la teoría de la correspondencia, que vincula las relaciones sociales educativas en función de las relaciones de producción, pero buscando una descripción empírica en lo que sería un intento fracasado de síntesis entre la teoría del currículum oculto y la economía política de la educación:

"El modelo de la correspondencia intenta una difícil síntesis entre la perspectiva marxista y la durkheimiana (...) El punto clave del enfoque de Durkheim para explicar los fenómenos socioculturales consiste en que las instituciones funcionan para permitir al sistema social perpetuar su existencia (...) El precio de tal síntesis es que inevitablemente abstrae la heurística funcionalista eludiendo sus componentes ideológicos, lo que, por otra parte, se resuelve por parte de los autores situando el funcionalismo en el ámbito más amplio de las clases y la intencionalidad marxista"¹⁷³.

De manera que quedó limitada dicha contribución teórica a una visión reduccionista de las relaciones educación-sociedad,

¹⁷¹ Cfr. BAUDELLOT, Christian y ESTABLET, Roger, *La escuela capitalista*, Siglo XXI, Madrid, 1975.

¹⁷² Cfr. BOWLES, S. y GINTIS, M., *La instrucción escolar en la América capitalista*, Siglo XXI, Madrid, 1983.

¹⁷³ MEDINA, Esteban, *Sistema educativo y proceso de cualificación: la crisis de los modelos conectivos*, en ENGUITA, M.F., *Marxismo y sociología de la educación*, op. cit., p.197.

por la articulación armónica y linealmente continua entre sistema educativo y totalidad social. Como han subrayado algunos autores, entre ellos Martín Carnoy, la teoría de la correspondencia negaba, de hecho, la tendencia contradictoria de la educación y la posibilidad de cualquier reforma democrática, justo en unos momentos de progresiva democratización de la enseñanza, dejando de lado todos los análisis concretos al margen de la lógica de la reproducción capitalista.

En este contexto, la obra de Gramsci cobra sentido como apertura a la posibilidad y el compromiso. Frente al determinismo económico funcionalista de Bowles y Gintis, pero también contra el estructuralismo althusseriano, diversos autores comenzarán a reconocer la función reproductora ejercida por la jerarquía social en el seno de la escuela, a la vez que se supera el anterior reduccionismo con el reconocimiento previo de la autonomía social del sistema educativo y su consiguiente capacidad para el cambio democrático.

Las contribuciones del interaccionismo y la etnografía, además de los avances de la sociología del conocimiento (Young) han llevado a poner un mayor énfasis en las relaciones de poder subyacentes en el aula y la institución escolar, con el fin de dejar al descubierto otros mecanismos más sutiles de reproducción y las negociaciones soterradas del consenso.

La nueva sociología de la educación planteará así las bases de un nuevo enfoque articulador de los niveles macro-micro, desde una perspectiva crítica.

Tanto Apple como Giroux afirman que las escuelas tiene una dinámica propia ligada a la lucha en el terreno de la ideología, por lo que rechazan la idea de que la escuela sea un mero reflejo de las relaciones de producción, en favor de la importancia de las prácticas contradictorias de los escolares y la determinación del currículum oculto como conflictos primarios del proceso de reproducción. Ambos proponen pues un punto de vista más dinámico en la relación dialéctica existente entre

educación y economía, y también, por supuesto, entre el sistema educativo y la totalidad social.

En línea con la sociología del conocimiento, fundadora de la nueva sociología de la educación, y la fenomenología social, Apple procura ir más allá de elaboraciones como la teoría de la correspondencia subrayando las estrechas relaciones entre percepción y acción social ¹⁷⁴.

En el trasfondo de esta posición diferenciada respecto a las teorías clásicas de la reproducción, tanto en el terreno de la educación como en el de la sociología en general, estaba presente el concepto clave de hegemonía y resistencia que tanto influiría en las nuevas corrientes de la escuela británica.

Como hemos explicado en un epígrafe anterior, las decisivas aportaciones del Centro de Estudios Culturales Contemporáneos, de la Universidad de Birmingham, cambió sustancialmente el enfoque de los estudios culturales a partir de los trabajos de Williams, Hall y Paul Willis. Este último, por ejemplo, abrió una fructífera línea de investigación basada en trabajos etnográficos que venían a refutar el determinismo pesimista de Bowles y Gintis.

Willis concluye de sus análisis de campo la constante actitud de oposición de los estudiantes en su rechazo al dominio del curriculum oculto:

"El trabajo de Willis es importante, porque su noción de resistencia ha sido utilizada por los sociólogos como suplemento de la exposición de Braverman en *Labour and Monopoly Capital*, para teorizar la enseñanza como un proceso laboral (...) Apple describe cómo las actividades de los profesores se han racionalizado y descualificado, cómo cada vez más los materiales didácticos son servidos y preparados de antemano, de acuerdo con consideraciones comerciales. Los profesores han sido obligados a enseñar bajo formas basadas en los objetivos conductistas, se están convirtiendo en managers del conocimiento que deben ser calculables y rentables"¹⁷⁵.

¹⁷⁴ Cfr. APPLE, Michael W., *Ideología y currículo*, Akal, Madrid, 1986; *Educación y poder*, Paidós/MEC, Madrid, 1987.

¹⁷⁵ SARUP, Madan, *Las perspectivas interaccionista y marxista en sociología de la educación: un introducción* en Enguita, op.cit., p.12.

De ahí su preocupación en las últimas publicaciones sobre el libro de texto como mercancía.

Ahora bien, la influencia del concepto gramsciano de resistencia recuperado por Willis frecuentemente era interpretado de manera aproblemática. "El demasiado fácil diseño de la resistencia a las ideas de actividad produce una comprensión de la oposición hipergeneralizada y no específica"¹⁷⁶, en el sentido que criticaba Canclini y Martín Barbero refiriéndose a los estudios de la cultura popular. Ya que, quizás debido al sesgo que introducen las técnicas etnográficas, la celebración de la creatividad contrahegemónica de la gente común en obras como "Common Culture" es aplicada, sin más, a cualquier variación en la aplicación de la norma por obra de una acrítica agregación de los datos empíricos obtenidos en el trabajo de campo, dentro de una interpretación general de orientación marxista¹⁷⁷.

Por otra parte, los relatos de Willis son al final tan deterministas como los de Bowles y Gintis, puesto que la contracultura obrera termina legitimando la institución escolar en la práctica cotidiana de la lucha ideológica del sentido común, aislando la escuela de la lucha de clases.

Sin embargo, precisamente por esta reivindicación subjetivista, modificó las premisas teóricas y metodológicas de la sociología de la educación, situando la escuela como un terreno abierto a la posibilidad y la esperanza, y, por tanto, factiblemente sujeto a futuras intervenciones. En definitiva, con Willis, la escuela y las teorías críticas emancipadoras rompen las trabas que hasta entonces habían rodeado el discurso fatalista del poder de la ideología y la reproducción social, para establecer nuevas vías en pos del cambio político-cultural transformador.

¹⁷⁶ BARKER/BEEZER, op.cit., p.19.

¹⁷⁷ Sobre "Learning to Labour", su obra más importante que marcaría significativos trabajos de los teóricos radicales de la educación, ver el análisis crítico de Baverley Skeggs, Paul Willis, *Aprendiendo a Trabajar*, en BARKER/BEEZER, op.cit., pp.201-215.

Ahora, además del optimismo de la voluntad hacía falta el pesimismo de la razón.

6.3. Intelligentsia y Pedagogía de la Comunicación.

Giroux retoma el concepto de resistencia cultural, pero matiza su alcance, distinguiéndolo de los meros actos de opresión, lo que supone un cambio de nivel respecto a la generalización del consenso y los abusos posmodernistas del binomio resistencia/placer, extrapolados de los estudios culturales.

Frente a la etnografía marxista de Willis y su inadecuada contextualización de los ritos y normas educativas en relación al sistema social, Giroux articula el interés por la práctica cotidiana en el entorno micro con las macroestructuras determinantes de las teorías de la reproducción, merced a un recentramiento de la relación didáctica simplificada por la atención en las acciones de los sujetos de la nueva sociología británica, que previamente había nacido como respuesta al interés dominante del funcionalismo-estructural por las estructuras sin sujetos, o con sujetos pasivos y obedientes, en el caso del funcionalismo clásico.

No en vano, en primer lugar, su trabajo ataca específicamente el economicismo althusseriano, compartido por Bowles y Gintis, al negar el papel de la consciencia como fuerza activa¹⁷⁸.

Al igual que Apple, Giroux concibe la enseñanza como una esfera cultural que actúa como intermediaria entre las fuerzas de producción y la consciencia, erigiéndose en lugar de pugnas y contradicciones significativas:

¹⁷⁸ Sobre la crítica de Giroux a Althusser y las teorías de la reproducción social ver "Teoría y resistencia en educación", Siglo XXI, México, 1992, pp. 109-118.

"Ante la teoría de la correspondencia subraya de nuevo las contradicciones del proceso de reproducción ideológica, específicamente en la forma y el contenido de los currículos escolares en las prácticas docentes y en la administración escolar, que tiene su propio contenido ideológico"¹⁷⁹.

Así, el nexo que establece entre instrucción escolar, relaciones sociales y necesidades y competencias de los estudiantes le permite avanzar un lenguaje que ayude a los educadores a desvelar emancipatoriamente los sistemas de dominación.

El proyecto de pedagogía crítica de Giroux se propone potenciar el papel de los sujetos de la educación, transformando el orden social a partir del entendimiento de la historia como posibilidad, lo que significa fundamentalmente:

1. Que la subjetividad ha de desempeñar un importante papel en el proceso de transformación.

2. Que la educación se convierte en algo relevante en la medida en que ese papel de la subjetividad se ve como una tarea histórica y política necesaria.

3. Finalmente, que la educación pierde significado si no se entiende que, como todas las prácticas, está sometida a limitaciones, si la educación pudiera hacerlo todo, no habría razón para hablar acerca de sus limitaciones. Si la educación no puede hacer nada, tampoco tendría mucho sentido hablar de sus limitaciones"¹⁸⁰.

Siguiendo en lo esencial a Gramsci, Giroux concibe la educación como una forma de política cultural, que, en consecuencia, plantea a los educadores el desafío de cómo elaborar un proyecto pedagógico que legitime una nueva forma crítica de praxis intelectual.

Desde sus primeras reflexiones sobre conocimiento, subjetividad y poder, Giroux rechaza los análisis economicistas marcados por el reduccionismo conceptual de la reproducción, para descubrir la compleja trama de las redes de relaciones

¹⁷⁹ CARNOY, Martin, *La dialéctica de la educación y el trabajo*, en Enguita, op. cit., p.31.

¹⁸⁰ FREIRE, Paulo, *Introducción al editor*, en GIROUX, H., *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós/MEC, Barcelona, 1990, p.30.

entre el aula y el ordenamiento social. Esto es, las escuelas son algo más que simples lugares de reproducción social y cultural¹⁸¹.

En "Ideology, culture and the process of Schooling" establece además un nexo conceptual lógico entre las formulaciones de Gramsci sobre ideología y dominación, los conceptos de cultura y alfabetización de Freire, la crítica de la racionalidad instrumental de la Escuela de Frankfurt y las investigaciones de la nueva sociología de la educación, que habría de sentar posteriormente las bases de su pedagogía crítica, definiendo el carácter polifacético y multidireccional de las mediaciones sociales que determinan la cultura, la identidad de clase, la etnia, el poder y el sexo. Es decir, una comprensión dialéctica de la relación estructura social y acción humana, más allá de las reificantes teorías de la "caja negra" o del optimismo ingenuamente contrahegemónico propio de la etnografía.

En este sentio, Giroux parte de tres premisas para analizar el proceso de escolarización respecto al sistema social:

"1. Las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el que están situadas.

2. Las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción y control de discurso, significado y subjetividades.

3. Los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en el salón de clase, no son universales a priori, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticas específicas"¹⁸².

Luego se deduce que la ideología Giroux la integra en su propuesta pedagógica de manera positiva, como movilización de sentido, ligada por tanto al concepto de sentido común como producción y autogeneración de las subjetividades dentro de los dominios público y privado de la vida cotidiana.

¹⁸¹ Sobre la crítica a las teorías de la reproducción cultural de Bourdieu y Bernstein ver GIROUX, H., *Teoría y resistencia en educación*, op. cit., pp. 118-131.

¹⁸² *Ibíd.*, p.72.

Dicho de otro modo, la pedagogía radical significa una praxis teóricamente crítica en la lucha por la democracia, lo que presupone el compromiso de los profesores como intelectuales.

Giroux atribuye a los docentes la responsabilidad social de ayudar a los estudiantes a aprender las posibilidades transformadoras que encierra su propia experiencia, mediante un acercamiento al saber que les sea vitalmente relevante. Por tanto, se trata de una pedagogía concreta que piensa la instrucción en términos de política cultural, situacional y relacionalmente en devenir dialéctico.

Para ello, parte necesariamente de Gramsci, porque ningún otro teórico social, después de él, aborda el problema de los intelectuales como fuerza social y política determinante en la lucha hegemónica. Ni siquiera Bourdieu reconoce esta acentuada vinculación. Es así que interpreta en el filósofo italiano la hegemonía como creación de un nuevo sentido común, y la política como reforma intelectual.

Esta mirada sobre la función del conocimiento y de los intelectuales es fundamental en el problema de la pedagogía de la comunicación. Los profesores de medios han de ser considerados la vanguardia educativa en pos del cambio social, puesto que "pueden desempeñar un papel primordial al moldear una conciencia pública capaz de articular el interés de la gente y capaz de reclamar el control popular de la información y de las instituciones que generan información, especialmente en la esfera educativa. Pueden motivar a sus alumnos para que discutan, participen y emitan juicios críticos sobre estos temas. Si no aceptan el reto, el futuro será verdaderamente desolador. Porque, ¿quién lo hará si no lo hacen ellos?"¹⁸³.

Sin duda, la teorización de Giroux en defensa del compromiso de los profesores como intelectuales significa un peso más en el criticismo y la comprensión dialéctica de la

¹⁸³ MASTERMAN, *La enseñanza de....*, op. cit., p.32.

educación como proyecto teórico de transformación social, que contribuye, por otra parte, a perfilar los referentes teóricos obligatorios de toda estrategia educomunicativa. Sin embargo, como ya apuntábamos al principio del capítulo anterior, las críticas a un compromiso tal han sido subrayados por algunos autores tildándolo de populista.

Popkewitz advierte del peligro de privilegiar al intelectual como agente del cambio desde la proximidad del discurso interpretativo, presente en este tipo de teorías educativas con el problema del cambio inmediato.

En este sentido, observa que el cambio social que proponen en cuanto ruptura en las prácticas epistemológicas e institucionales de la escolarización resulta inviable mientras parta de la idea de progreso o formulaciones teleológicas similares.

A partir de una idea de poder inspirada en los escritos de Foucault, Popkewitz destaca los inconvenientes de la epistemología populista del progreso, caracterizado, según él, por un sentimiento antielitista consistente al final en la estructuración académica del público. Frente a la posición positivista, en la que la investigación se limita a una función puramente descriptiva, si bien basada en una relativa promesa de mejora social, el intelectual crítico interpreta el contexto sociopolítico de la escuela para vincularlo a la praxis social de los movimientos en una perspectiva progresiva del cambio.

Ahora bien, la vinculación directa del investigador con los movimientos de oposición social supone el rechazo de todo saber operativo, generando como consecuencia una contradicción esencial:

"La teoría se plantea como orgánicamente relacionada con prácticas progresistas, pero la teoría y los teóricos se sitúan en un plano superior (...) El investigador reclama, define y categoriza las voces que se profieren cuando el lenguaje ha de ser percibido por otros. Esta autoridad para reclamar no es la estadística del positivismo, sino la metodología de la etnografía para capacitar a los

futuros profesores en la selectiva crítica de sus experiencias al fin de transformarla"¹⁸⁴.

Es decir, el problema teórico postestructural que representa el concepto de voz, que se nos antoja central en la articulación emancipadora de una pedagogía social de la comunicación a partir, entre otros, de la teoría de Giroux, resultaría a este respecto una falsa ubicación del conflicto educativo que expresa la relación entre la historia, las estructuras y la subjetividad. El acto docente, en cuanto choque de una polifonía de voces y realidades vitales en controversia en el dominio de la palabra, no sería sino una forma de enmascaramiento de la historia en la voz del sujeto, un desvelamiento del poder en cuanto represión de la expresividad, que terminaría negando en última instancia la soberanía otorgada al estudiante en la permisividad del acto de resistencia, para volver a reinstaurar la relación simbólica de dominación en favor del propio docente.

Según este mismo autor, es necesario distinguir a la vez los objetivos del investigador de los del agente político, sin reducir uno a otro, al objeto de evitar la simplificación populista de una epistemología que define el saber del investigador crítico como productor de progreso:

"Desde el punto de vista simbólico, la literatura populista comienza con un análisis crítico de las instituciones existentes y concluye con la exigencia del establecimiento de un vínculo universal y de relaciones orgánicas con los movimientos sociales de oposición. La preocupación patente en esta literatura consiste en introducir directamente el elemento intelectual en la batalla con el fin de modificar la escolarización. Se trata de considerar las desigualdades presentes en la sociedad y de ofrecer soluciones prácticas mediante las que oponerse a esas desigualdades poniendo en funcionamiento determinados cursos de acción"¹⁸⁵.

Es decir, aunque Popkewitz reconoce la contribución cualitativa de estos autores frente al acriticismo positivista orientando los objetivos de investigación educativa a la praxis social, acaba concluyendo que las propuestas de la literatura

¹⁸⁴ POPKEWITZ, Th. S., *Sociología política de las reformas educativas*, op. cit., p.257.

¹⁸⁵ *Ibíd.*, p.250.

populista se basa en un falso antielitismo. De modo que "el discurso populista recoge y reestructura la desconfianza de ciertos expertos, clases atrincheradas y burocracias y, en algunos casos, de los mismos intelectuales. La desconfianza se reformula para conseguir que el intelectual sea el agente que ayude a los profesores a superar las opresiones de la escolarización y la sociedad"¹⁸⁶.

Esto significa que el populismo, "aunque presente un saber que se opone al intelectual, se sitúa también como competidor del mismo, prometiendo al profesor su consejo práctico".

No obstante, el reto de la autonomía intelectual frente a los movimientos sociales y de la producción autocrítica a partir de prácticas regionales en la contextulización histórica de la repolitización educativa han sido elementos abordados exitosamente por Giroux y Apple, entre otros.

Al cuestionar los lugares comunes y el sentido común académicos de la teoría crítica educativa, Popkewitz no diferencia el teoricismo althusseriano y su correlativa reivindicación elitista del papel de los intelectuales orgánicos de una perspectiva del poder intermedia, que interpreta ligados indisolublemente los problemas de "poder y contra-poder, negociación y sujeción", mediante una ruptura -de nuevo Gramsci- con la dicotomía teórica que separaba la esfera de acción de la sociedad civil del Estado, "apuntando así, por ejemplo, nuevas preguntas sobre la relación entre dominancia y dispositivo de información"¹⁸⁷.

Las elaboraciones estructuralistas que entronizaron la figura del intelectual (Althusser) no casualmente, como señalan M. y A. Mattelart, coinciden en el extremo contrario con la visión metafísica de la ubicuidad del poder en Foucault¹⁸⁸.

¹⁸⁶ Ibid., p.252.

¹⁸⁷ MATTELART, M. y A., *Pensar sobre los medios*, op. cit., p.86.

¹⁸⁸ Ibid., p.36.

Popkewitz niega el estatuto real del concepto resistencia y de voz, elaborados en la actual teoría crítica educativa, al identificarla con sus elaboraciones más reduccionistas, igualmente dicotómicas, como, pongo por caso, la etnografía de Willis. Es más, como consecuencia de la crítica al compromiso docente con los movimientos sociales, la reflexión foucaultiana visible en Popkewitz puede resultar tan estérilmente des-movilizadora como la vana retórica teoricista de los aparatos ideológicos del Estado, que precisamente Giroux, como ya antes apuntamos, critica radicalmente en favor de dinámicas emancipadoras en el seno de la escuela, a través de una posición investigadora que analice, como propone el citado autor, "las condiciones que configuran los campos en los que trabajan los intelectuales, sus conexiones con sistemas más generales y sus propias condiciones internas de compromiso y autonomía", pero a partir de la realidad concreta del espacio microsocial que representa el aula, de ahí la importancia de interpretar el significado sociológico de las resistencias estudiantiles y la voz de los sujetos educandos.

Por otra parte, la remisión a prácticas regionales frente al discurso totalizante implícito en la idea de progreso pertenece al sentido de una teoría radical de la educación que entiende la pedagogía como movilización del conocimiento y de las relaciones sociales. Es decir, tal y como quedará evidenciado en la explicación de nuestra propuesta metodológica, el programa modular para una nueva pedagogía emancipadora de la comunicación requiere como condiciones los cuatro puntos cardinales indicados por Giroux, a saber: un estudio crítico del poder, el análisis del lenguaje, la perspectiva histórica y la comprensión de la cultura. Por ello se justifica la pertinencia del papel docente como intelectual orgánico inmerso en las dinámicas de los nuevos movimientos sociales. Puesto que así:

"Extendiendo el concepto de educación, así como las posibilidades de actividad pedagógica dentro de una gran variedad de sitios sociales, los educadores pueden abrir a la crítica las políticas, los discursos y las prácticas de la enseñanza escolar, y de esta manera ponerlas a disposición de un mayor número de personas, que de otro modo por lo general se hallan excluidos de un discurso de esta índole. Es importante que los educadores consideren de qué manera las

instituciones sociales como la iglesia del barrio y los grupos políticos locales se pueden comprender y desarrollar como parte de una lucha política y educacional más amplia"¹⁸⁹.

Se trata, en fin, de articular un proyecto político en el sentido que vislumbra Foucault, tan cara a Popkewitz, en cuanto "significado de la memoria peligrosa" y "afirmación de la insurrección de los conocimientos subyugados, aquellas formas de conocimiento histórico y popular que se han suprimido o ignorado, y gracias a los cuales se hace posible descubrir los efectos fracturantes del conflicto y la lucha":

"Subyace a este punto de vista, de la memoria peligrosa y el conocimiento subyugado, una lógica que proporciona la base sobre la cual los intelectuales transformadores pueden proponer tanto el lenguaje de la crítica como el de la posibilidad y la esperanza"¹⁹⁰.

Esto es, una vez más, como dice Gramsci, pesimismo de la razón, optimismo de la voluntad.

7. Investigación de la representación y expresión social en reunión.

Como hemos visto, el abandono de las premisas logocéntricas por una enseñanza centrada en el aprendizaje y abierta a códigos hasta entonces ignorados por la escuela hizo posible a partir de la década de los setenta con la aportación semiótica y gramsciana el consenso generalizado en torno a la pertinencia de una educación audiovisual, que renovara las concepciones y prácticas educativos del sistema formal de enseñanza, previo reconocimiento de su capacidad de elaborar códigos conceptuales y de interpretación que pudieran facilitar a los estudiantes el dominio y la integración informativa de la multiplicidad de mensajes que ofrece la cultura de masas.

Ahora bien, cómo puede la educación evaluar y dominar los mensajes y las nuevas tecnologías de la información, en especial los medios audiovisuales, enmarcándolos en una filosofía social

¹⁸⁹ GIROUX, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, op. cit., p.313.

¹⁹⁰ *Ibíd.*, p.159.

educativa en la redistribución de funciones entre sistemas de información y educadores constituía aún un reto entre la incertidumbre y el deseo que reclamaba un trabajo de obligatoria sistematización. Si bien las experiencias de inserción de las tecnologías y mensajes de la comunicación de masas enriquecieron el proceso de enseñanza-aprendizaje mejorando la presentación de los contenidos mediante la diversificación de fuentes, el paradigma de las artes populares había continuado instrumentando metodologías tradicionales, impidiendo transformar las relaciones unidireccionales entre educadores y alumnos en la producción del conocimiento. Al objeto de dar un salto cualitativo en la aplicación del modelo, la aportación semiótica y gramsciana elaboró un marco teórico de reflexión en torno al paradigma representacional introduciendo como hemos visto el problema del poder y del sujeto abriendo así nuevas perspectivas en la utilización de los espacios educativos como ámbitos de comunicación, de tal manera que los programas, mensajes y medios de la cultura de masas comenzaron a proyectar en la comunicación educativa un cierto haz de luz fuera de la propia estructura escolar.

El planteamiento del modelo representacional supuso entonces la introducción de una mayor flexibilidad en las estructuras educativas y en la aplicación de métodos, estrategias y didácticas del aprendizaje, según la propia experiencia de los alumnos. La educación se entenderá como "un proceso perfectivo que se sustenta en la interioridad de la persona humana y que aparece en estructuras dialógicas, en distintas formas de comunicación entre los individuos"¹⁹¹. El paradigma de la representación sustituirá el énfasis en el concepto de discriminación por un mayor interés hacia la comprensión de los educandos. Se empieza a entender la educación en los medios como un proyecto de capacitación de los receptores para conocer y entender mejor los medios de cara a un uso inteligente de los mismos conforme a sus propias necesidades. Fracasado el paradigma del arte popular en la fundamentación de la comunicación educativa, la pedagogía de la comunicación

¹⁹¹ REYES, Miguel, *Educación del telespectador: su naturaleza y objetivos*, Perspectiva, Vol. XVI, número 3, UNESCO, París, 1986, p.417.

adquiere un sentido y una orientación pedagógica más cercano al placer, los gustos, la subjetividad y la socialidad inmediata, característicos de la vida cotidiana. El origen familiar, el origen étnico, social y cultural serán considerados el punto de partida y de llegada en la ubicación del educando como un sujeto que se forma y recibe información y conocimiento según los contextos y patrones de conducta que configuran su universo de referencia. Según esta nueva perspectiva, "la base de la actitud crítica, de la posibilidad de desarrollar en el escolar una conducta crítica, analítica, comprensiva, está en estimular en él la disposición y la capacidad de mirar subjetivamente (...) Se trata de situar al educando como sujeto frente a los otros. Ser capaz de mirarse a sí mismo, de reconocer sus virtudes y defectos, sus capacidades y potencialidades, de decidir y equivocarse, todo ello está en la base de una educación verdaderamente crítica. Admitir que los niños y jóvenes tienen derecho al error (que el sistema educativo no admite, porque lo sanciona con la nota roja, castigo físico o expulsión) es un asunto vital"¹⁹².

El paradigma de la representación inaugura así un nuevo estilo educomunicacional. En él, el maestro debe ser más bien un programa y un método viviente en acción a partir de la sensibilidad y experiencia de los alumnos, se trata de aprender no del maestro sino con el maestro, mientras las escuelas buscan convertirse en centros de investigación y no de transmisión de información. Los movimientos de renovación pedagógica plantearán incluso proyectar otras instalaciones escolares más apropiadas a esta dinámica de trabajo que ayude a los alumnos a dominar las técnicas necesarias para sobrevivir en un mundo dominado por el cambio permanente.

Si la comunicación electrónica está modelando de forma activa las características fundamentales de la estructura del mundo actual, parece lógico y necesario revisar la organización interna del sistema educativo, cómo se distribuyen los tiempos, cuáles son los objetivos curriculares e incluso cómo se organiza

¹⁹² QUIROZ, op. cit., p.97.

el espacio de aprendizaje. La praxis educativa requería un cuestionamiento de fondo de su perspectiva como institución, adquiriendo conciencia de las demandas de un mundo en transformación constante y atravesado por las prácticas de la comunicación humana. Urgía por tanto un regreso a la realidad abriendo el laboratorio de la escuela a las situaciones existenciales de la vida moderna y a los retos de la sociedad de la información. El movimiento del lenguaje total representará justamente esta toma de conciencia.

7.1. Pedagogía activa y educación para la comunicación.

"Llamar la atención sobre el problema del desfase existente entre el lenguaje de la escuela y el lenguaje de la vida moderna; mostrar las posibles soluciones, e indicar el camino abierto por el que van marchando, lenta, pero eficazmente, algunos grupos, y entre ellos los que entran más directamente en su radio de acción"¹⁹³ fue el objetivo inicial de esta metodología de educación con los medios. La pedagogía del Lenguaje Total es el primer modelo metodológico consistente que asume hasta sus últimas consecuencias la necesaria transformación de la actividad pedagógica en función de las demandas que plantea un entorno informacionalmente activo. El movimiento del lenguaje total partirá, en este sentido, del reconocimiento de la importancia y trascendencia que juega la nueva sociedad tecnológica en las formas de transmisión y aprehensión del saber social:

"Si la escuela quiere enseñar el lenguaje de hoy, debe comprometerse decididamente en este campo de la técnica y sacar todas las consecuencias pedagógicas y prácticas que se derivan de este hecho"¹⁹⁴.

Los medios de comunicación de masas han asumido una función tan relevante en la vida social que la escuela imagina el papel de estos nuevos sistemas de comunicación como antagónicos al

¹⁹³ GUTIÉRREZ TORDABLE, Emilio, *Prólogo a El lenguaje total*, Edelvives, Zaragoza, 1977, p.6.

¹⁹⁴ VALLET, Antoine, *El lenguaje total*, Edelvives, Zaragoza, 1977, p.48.

currículum del sistema educativo. Los medios constituyen de manera errónea en la apreciación general del sector educativo una escuela paralela contraria a los valores de la civilización ilustrada. No se trata de que ambas escuelas, la antigua y moderna, ejerzan acciones paralelas en la formación de los educandos resultando antagónicos sus intereses y funciones sociales en la transmisión del saber y el conocimiento. El problema radica en "cómo utilizar lo mejor posible todos los medios de educación de que disponemos hoy, cómo hacer que las dos escuelas, de paralelas se conviertan en convergentes, se unan y combinen su acción educativa de forma que el niño no se encuentre dividido entre dos universos: el de la escuela y el de los medios de comunicación social"¹⁹⁵. Frente a la apreciación pesimista de la influencia de los medios que diera lugar a actitudes defensivas de abstencionismo y espíritu crítico negativo, el movimiento del lenguaje total rechazará precisamente la evaluación tradicional de la teoría pedagógica respecto a los medios como alejada y contraria a las nuevas tendencias emergentes que apunta la realidad social:

- Los medios, en primer lugar, no representan un peligro para la salud psicológica y moral del gran público, y en especial para la infancia y la juventud.

- El dominio de las imágenes propuestas por el cine y la televisión no significa peligro alguno para la lengua y la cultura nacional.

- La información de los medios y la cultura de masas no producen de ninguna manera la alienación de los públicos.

Antes bien, la nueva cultura electrónica debe ser integrada como parte de un nuevo concepto del saber y el conocimiento. La importancia de la nueva cultura mediática exige adaptar el sistema educativo a la naturaleza propia del nuevo lenguaje de los medios. "A una civilización del libro, una pedagogía del libro; a una civilización de la comunicación de masas, una

¹⁹⁵ Ibid., p.70.

pedagogía de la comunicación"¹⁹⁶. No es posible que la cultura compartida hegemonicamente por la sociedad sea objeto de repudio público por el sistema formal de enseñanza. La civilización de la imagen, del lenguaje vivo, espontáneo y presencial de los medios debe ser integrada a la civilización textual, por encima de cualquier reserva culturalista del modo de conocimiento ilustrado.

El concepto de Lenguaje Total nacerá, alrededor de esta idea, en Francia de las investigaciones planteadas en torno a la comunicación a partir de tres problemas principales: la enseñanza de la lengua materna, la utilización del audiovisual en el aula y la formación en los medios modernos de expresión y comunicación. Expuesta por vez primera en el Congreso de la UNESCO celebrado por el Centro Internacional del Cine para la Juventud en Oslo (1962), la metodología del lenguaje total será definida en un principio como una pedagogía global cuyo objetivo es la búsqueda de una formación íntegra que capacite a los educandos en el manejo de diferentes códigos y lenguajes de expresión¹⁹⁷. De tal modo que la pedagogía del lenguaje total no será solo un método de educación con los medios sino el primer planteamiento alternativo al modelo tradicional de enseñanza.

¹⁹⁶ Ibid, p.27.

¹⁹⁷ El movimiento del lenguaje total surge a partir de 1952 cuando el Congreso de Madrid organizado por la Oficina Católica Internacional del Cine recomienda la educación formal en apreciación cinematográfica dentro de los programas escolares de enseñanza pública. Siguiendo esta recomendación ese mismo año diversas instituciones privadas de educación organizan en Saint-Etienne la asociación "Film et Jeunesse" que en 1970 pasará a denominarse Lenguaje Total. A partir de la ampliación de este tipo de acciones formativas en materia cinematográfica la UNESCO se interesa por la experiencia y difunde en toda Francia, Europa y Latinoamérica el modelo pedagógico basado en el lenguaje total. La fuerza de estas ideas en materia de comunicación educativa se concretará en Francia en diversos proyectos como el *Projet Haby* (1975) y el proyecto "*Programmes et Instructions des Collèges*", del ministro Chevènement.

Desde 1952 además, la acción educativa del modelo lenguaje total se ha extendido por diversos países extranjeros. Encabezada por el profesor Antoine Vallet, la corriente del lenguaje total ha inspirado experiencias pedagógicas en diferentes instituciones públicas y privadas de Francia, el continente europeo, y toda América. Ligado a la Universidad Católica de Lyon, el Instituto del Lenguaje Total ha difundido su proyecto en México, Portugal, España, Luxemburgo, y diferentes países sudamericanos. Cfr. GUTIÉRREZ, Francisco, *20 años de Lenguaje Total*, Revista Chasqui, número 36, Lima, s/f.

La originalidad de esta nueva perspectiva metodológica partirá en lo esencial de tres ideas fundamentales:

1º) Lo audiovisual no puede ser concebido como simple auxiliar de la enseñanza. El estudio global del lenguaje de los medios desde una nueva mirada pedagógica no puede consistir en una forma complementaria de apoyo a la pedagogía tradicional con la consiguiente adición de los capítulos correspondientes consagrados a los medios de comunicación social, sino más bien ha de consistir en "re-pensar toda esta pedagogía en función del conocimiento efectivo de lo que constituya la clave de todo saber, el lenguaje, pero el lenguaje real de nuestra época".

2º) Los medios audiovisuales no constituyen un medio de expresión autónomo o paralelo a la lengua, que necesitaría un aprendizaje particular, distinto de la lengua. Frente a las experiencias de educación en los medios desligadas de la enseñanza del lenguaje, el modelo metodológico del lenguaje total se propondrá su integración como una didáctica de las representaciones que piensa simultáneamente la enseñanza de la lengua materna y la formación sobre los medios de comunicación de masas. Pues "toda reforma educativa tiene como base la enseñanza del lenguaje, se trate de la lengua materna o del lenguaje matemático, considerado hoy como la lengua de la ciencia y la técnica"¹⁹⁸. El lenguaje total propone en este sentido que en la enseñanza de la lengua actual no se separen las tres realidades que facilitan el aprendizaje y la interacción social: los elementos del lenguaje, las técnicas o canales de comunicación y los géneros derivados de ellas.

3º) El hombre moderno dispone de un conjunto de medios de expresión que ponen en juego, según modalidades diferentes, tres sistemas de signos: las palabras, las imágenes y los sonidos (Verbo-audio-visual). A través de diversas técnicas, el lenguaje de hoy es un lenguaje integral. La cuestión es que hasta la fecha los problemas que afronta el sistema educativo son

¹⁹⁸ VALLET, Antonine, *El lenguaje total*, Edelvives, Zaragoza, 1977, p.12.

estudiados de manera separada. Desde el punto de vista pedagógico el lenguaje, las técnicas audiovisuales y los medios son problemas abordados de manera aislada uno del otro. La noción de lenguaje total permitirá, en cambio, abordarlos de manera conjunta.

Si el lenguaje moderno integra palabras, imágenes y sonidos como formas expresivas que captan y difunden las distintas técnicas de expresión de manera masificada, el sistema de educación deberá intentar integrarlos de manera coherente. "En la era de la comunicación total (lenguaje total) nuestros estudiantes no podrán llegar a una mínima culturización sin la adquisición previa de un conocimiento básico de los lenguajes de los medios de comunicación social. El desafío de los medios se resolverá incorporando estas nuevas formas simbólicas a las diferentes etapas del proceso educativo"¹⁹⁹. El lenguaje verbal como modo único dominante de información forma ya parte del pasado. El lenguaje total es de hecho una realidad omnipresente. Toda acción educativa que pretenda adaptarse a las necesidades de la sociedad ha de inspirarse en el lenguaje de las palabras, de los sonidos y de la imagen. Esto es, el lenguaje en la sociedad de la información debe ser concebido como un lenguaje total, "porque engloba la totalidad de los signos y de los medios de expresión y de comunicación, y porque pone en juego la totalidad del ser"²⁰⁰. Frente a la concepción instrumental y abstracta del lenguaje con el que operara la educación ilustrada con el dominio de la cultura alfabética, Vallet sugiere, siguiendo a McLuhan, que la relación simbólica del hombre con su entorno no puede ser intelectualista y conceptual. "La ley suprema del poder expresivo del ser humano no se puede reducir al racionalismo o al logicismo. Tiene que existir un maridaje entre la razón y las pulsaciones intuitivas, es decir, la inteligencia no conceptualizada. Esto permitirá desintelectualizar el proceso educativo para volverlo más

¹⁹⁹ GUTIÉRREZ, Francisco, *El lenguaje total*, Humanitas, Buenos Aires, 1989, p.36.

²⁰⁰ VALLET, Antoine, *Educación en la comunicación*, Instituto de Lenguaje Total, Saint-Etienne, 1984, p.4.

humano, más dinámico y vivencial"²⁰¹. La integridad del sujeto exige que incluyamos igualmente los elementos del sentido, la afectividad y la emoción. Pues en cierto modo la promoción individual y el desarrollo colectivo son fundamentalmente percibidos como problemas ligados a la capacidad de expresión. Gran parte de la reflexión metodológica del lenguaje total nacerá, de hecho, vinculado al paradigma de las artes populares²⁰². La lectura de imágenes, según el pensamiento del lenguaje total, es en la práctica una iniciación al arte y a la educación estética. Es más, la lectura de la imagen tiene por objetivo principal la toma de conciencia de los medios de expresión individual y social.

Desde una perspectiva estética de los medios, la pedagogía del lenguaje total pondrá en duda la concepción intelectualista del hombre en favor de una educación mucho más expresiva. Por ello, favorecerá el aprendizaje activo y aplicado de los educandos mediante el uso de los modernos medios de comunicación social. La finalidad primordial de la pedagogía del lenguaje total es transformar los medios de información en medios de comunicación: estimular y promover la perceptividad, criticidad y creatividad a través de ellos. Pues sólo aprendiendo a saber hacer podemos llegar a saber y a aprender a ser:

"Todo hombre debe ser, en la comunicación, ora receptor, ora emisor. El verdadero saber es un saber hacer y pasa por unos saber hacer. Dar al hombre el máximo de medios de expresarse y de comunicarse es ayudar a su desarrollo personal total y a su libre inserción en la sociedad"²⁰³.

El dominio del lenguaje total es una condición indispensable para la formación de todo educando, pues sólo así puede facilitársele el aprendizaje de los modos de percepción y conocimiento social que configuran su autonomía como sujeto. Con el fin de intentar neutralizar las agresiones de la logósfera massmediática la educación en los medios ha tendido tradicionalmente a desarrollar una estrategia de ayuda a los

²⁰¹ GUTIÉRREZ, op.cit., p.163.

²⁰² Cfr. VALLET, *El lenguaje total*, op.cit., pp.27-31.

²⁰³ Ibid., p. 6.

jóvenes para protegerlos contra la mala influencia de la cultura del cine y la televisión. El movimiento del lenguaje total buscará, en cambio, garantizar la autonomía del educando mediante el desarrollo de su personalidad en función de un contexto sociocultural, dominado por los medios y las industrias culturales. La educación en el lenguaje total es, en este sentido, una educación para la libertad. Los objetivos del lenguaje total estarán de este modo orientados, básicamente, a resolver tres aspectos nucleares:

- La formación de habilidades de base capaces de constituir una personalidad profundamente reflexiva.

- La contribución a una formación práctica y humanista en el conjunto de los medios de comunicación modernos.

- Y el desarrollo de una cultura actual.

1º) La formación de capacidades de base se orientan básicamente a la formación y desarrollo de la personalidad en busca de la autonomía del sujeto como formación de una individualidad responsable inspirada en la libertad y la creatividad del pensamiento diferente. Estas capacidades básicas comprenden la función de conocer, aprender a pensar, estar abierto a la vida, aprender a sentir y aprender a comunicar.

2º) La contribución a una formación práctica e integral en la pluralidad de lenguajes mediante la capacitación en el conjunto de los medios tanto en medios de expresión con código simple como en medios de código complejo.

3º) El desarrollo de una cultura actual, por último, busca favorecer en el alumno una mejor comprensión en la definición de la civilización informativa en términos de contenidos y capacidades de aplicación.

Vallet asumirá las propuestas de McLuhan al reconocer que el lenguaje crea el modelo de inteligencia, las formas de

sensibilidad, condicionando la imaginación y el modelo de cultura. Toda modificación en el lenguaje, en la forma de expresión y de comunicación presupone pues una adaptación vital de los individuos y los grupos sociales. Siguiendo la perspectiva macluhiana, el pensamiento del lenguaje total va hablar de dos períodos en la historia de la humanidad: el período de equilibrio de las antiguas culturas tribales y las formas simbólicas míticas, y el período de desequilibrio del lenguaje dominado por la cultura impresa. Hoy estaríamos ante un período de requilibrio expresivo en las formas de comunicación:

"El período de desequilibrio del lenguaje va concluyendo a medida que se afirman los inventos que dan a las imágenes y a los sonidos las posibilidades de realización rápida y de difusión masiva que la imprenta había dado a las palabras... El hombre moderno vuelve a encontrar el lenguaje total (palabras, imágenes y sonidos), lenguaje tradicional de la humanidad, porque es expresión del hombre total concebido no como pensamiento puro o caña pensante, sino como una realidad compleja... Esta vuelta a los orígenes se ve acompañada -repitámoslo- de nuevas riquezas: multiplicidad de imágenes, imágenes animadas, lazos de unión mucho más ricos entre sonidos e imágenes, entre imágenes y palabras, rapidez y multiplicidad de las comunicaciones que favorecen el contacto y las relaciones entre los hombres"²⁰⁴.

Luego la humanidad vuelve a encontrar su lenguaje natural de siempre, enriquecido con nuevas posibilidades en la relación social que completa y favorece su desarrollo como individuo. La civilización de la imagen representa en este sentido una vuelta a la emoción espontánea y a la expresividad del sentimiento. La era del audiovisual representa la aparición de una lengua nueva. "Como toda lengua, impone al pensamiento unas condiciones nuevas, crea nuevas actitudes de espíritu, nuevas estructuras mentales. Como toda lengua, impone un nuevo tipo de comunicación entre los hombres, modifica profundamente sus relaciones. Implanta un nuevo tipo de civilización o, por lo menos, un nuevo tipo de cultura"²⁰⁵. El problema de esta nueva cultura tal y como lo plantea el movimiento del lenguaje total no confronta antagónicamente, sin embargo, los modelos de comunicación de manera reduccionista. En efecto, Vallet señala que los elementos sensoriales del lenguaje moderno muestran que éste no sólo debe

²⁰⁴ Ibid., p.67.

²⁰⁵ Ibid., p.60.

considerarse expresión o resultado de la actividad única del espíritu humano²⁰⁶. El lenguaje comprende también aspectos corporales, sensuales, afectivos y procesos de percepción y cognición social. Cuando la metodología del lenguaje total parta en este sentido de una didáctica de la imagen que diferencie el signo lingüístico del lenguaje analógico de la imagen²⁰⁷ lo hará de manera integradora y no de forma antagónica. "El movimiento del lenguaje total no acepta en absoluto la dualidad lengua-audiovisual y basa sus principios educativos y culturales sobre la unidad del lenguaje, un lenguaje rico, un lenguaje complejo, un lenguaje orquesta, pero un lenguaje uno"²⁰⁸. El lenguaje total, entre otras diferencias esenciales, observará a este respecto que:

- La palabra es un signo arbitrario y convencional mientras que la imagen constituye un signo natural.

- El lenguaje verbal es por ello más particular y la imagen más universal.

- La palabra es, además, abstracta y la imagen concreta.

- Aunque el lenguaje es analítico y la imagen sintética. "El pensamiento a través de la vista es una expresión sintética, global, que capta de un solo golpe una imagen compleja de la realidad. El pensamiento a través del espíritu es analítico; detalla y expresa, por medio de palabras sucesivas, los diversos aspectos de lo real. El pensamiento a través de la vista obedece a una lógica que no es la lógica rigurosa, objetiva, regulada por los principios racionales, sino una lógica intuitiva donde los encadenamientos se rigen más bien por las leyes subjetivas de la asociación de imágenes (analogía, diferencia, contigüidad..) y de los intereses afectivos"²⁰⁹.

²⁰⁶ Cfr. VALLET, Antoine, *Les programmes et instructions pour les Collèges*, Instituto del Lenguaje Total, Saint-Etienne, 1986, p.15.

²⁰⁷ Cfr. VALLET, Antoine, *Le langage total. Langage d'aujourd'hui*, Instituto de Lenguaje Total, Saint-Etienne, 1993, pp.13-22.

²⁰⁸ VALLET, *El lenguaje total*, op.cit., p.43.

²⁰⁹ Ibid., p.60.

El movimiento del lenguaje total propondrá a este respecto, no obstante, una integración teórico-metodológica a partir de una concepción distinta de la actividad educativa y de la aprehensión constructivista del conocimiento:

"Hablamos de la pedagogía de la comunicación como de la síntesis pedagógica que fundamentándose en una nueva visión del hombre y de la sociedad, concibe el aprendizaje como un proceso endógeno y permanente que hace que el educando sea creador, actualizador y realizador de su propio ser; convirtiéndose por la comunicación con los otros hombres en actor y recreador de la historia. Metodológicamente hacemos de los lenguajes (canción, libro, revistas, video, radio.....) otras tantas formas de expresión creadora que hacen que el educando de agente pasivo se convierta en consumidor activo, libre, responsable y crítico de los medios de comunicación social"²¹⁰.

La lectura de la imagen, según Vallet, debe ser objeto de una motivación tal que despierte el interés de los alumnos y los disponga a una participación activa. La espontaneidad debe intervenir por tanto al máximo. Sólo en la espontaneidad, como explica Gutiérrez, podrán desarrollarse las múltiples posibilidades de la persona humana o los grupos sociales. La inhibición que es represión, es la falta de espontaneidad y por lo tanto de comunicación. No debemos, bajo pretexto de lógica, organizar la observación mediante el diseño de un plan determinado. La lectura de imágenes, en la medida que respeta el ritmo psicológico natural en la percepción de lo real, favorece en el educando un tipo de pensamiento construido en torno a los datos proporcionados por los sentidos del propio sujeto. El conocimiento debe ser adquirido como resultado de un descubrimiento personal con la guía y apoyo del maestro. La necesidad de aprender el conocimiento ha de dar paso a la necesidad de aprender a reaccionar y a la necesidad de aprender a vivir recreando. La pedagogía del lenguaje total parte por ello de una teoría de la educación basada en cuatro principios básicos²¹¹:

²¹⁰ GUTIÉRREZ, op.cit., p.19.

²¹¹ Cfr. GUTIÉRREZ TORDABLE, Emilio, *El pensamiento pedagógico del lenguaje total*, Universidad Pontificia, Salamanca, 1980.

1º) El proceso de comprender, persuadir y enseñar no depende tanto de la habilidad del agente cuanto de la actividad y actitudes del sujeto paciente.

2º) El proceso de aprendizaje es auténtico cuando se ha efectuado un cambio en el que aprende.

3º) El objetivo de la educación debe orientarse por tanto a lograr reacciones creativas del educando que le ayuden como sujeto para plantear adecuadamente preguntas y problemas en la búsqueda de soluciones a las necesidades cotidianas de la práctica social.

4º) La función pedagógica debe estar organizada para la movilización del conocimiento, pues la educación es más comunicativa que informativa.

Este método está en consonancia con la pedagogía actual²¹², que consiste en no proponer a los alumnos modelos de lengua o de estilo, sino partir de su propia lengua, para desarrollarla y enriquecerla, lo que demanda de los docentes una cualificación y un conocimiento suficiente del manejo de los diferentes lenguajes y procedimientos de expresión como formas complementarias de percepción y aprendizaje social. La idea de esta metodología es ofrecer un marco didáctico basado en la imagen que pueda aplicarse dentro de la enseñanza de la historia, la geografía, la enseñanza de las ciencias, de la lengua materna, etc.... pues el lenguaje total no puede acomodarse a una división o compartimentación de disciplinas o fragmentaciones artificiales.

Según indica Vallet, la escuela debe enseñar el lenguaje de hoy (palabras, imágenes y sonidos) de manera que capacite al educando para saber "leer" y "escribir" los nuevos lenguajes independientemente del contenido disciplinar objeto de conocimiento. En materia de comunicación, para todas las

²¹² Cfr. VALLET, Antoine, *Una educación para hoy. El lenguaje total*, Comunidad Educativa, número 133, 1989, pp.3-13.

categorías de mensajes, cada sujeto debe poder ser tanto emisor como receptor. El lenguaje total parte de la importancia de las actividades de expresión y creación, personales y de grupo, en la elaboración y decodificación de los documentos audiovisuales. El primer objetivo de este planteamiento es formar a los jóvenes en el conocimiento activo del lenguaje actual, que es el de los medios de comunicación de masas. "La primera función de la escuela es la de proporcionar a todos los niños un conocimiento activo de este lenguaje, condición necesaria para su desarrollo personal y su inserción libre en la vida social"²¹³. La lectura de imágenes será por tanto una lectura semiótica centrada en la experiencia vital de los alumnos para que participen en la decodificación y posterior construcción de las representaciones culturales aplicadas por los mensajes en la medida que toda posible participación está condicionada por la experiencia subjetiva de la imaginación, la afectividad y lo emotivo. El lenguaje, al igual que el conocimiento y el aprendizaje social, es concebido como un medio de relacionarse en forma vivencial con las cosas y con los seres. Según una perspectiva cualitativa, la finalidad de la comunicación educativa sería la ampliación del poder expresivo de los sujetos educandos:

"Dominando la semiótica y la creatividad, el hombre reducirá las probabilidades de ser un mero objeto a merced de las fuerzas externas, y aumentará como sujeto las probabilidades de dominarlas, permitiéndoles ser un consumidor inteligente, selectivo y crítico de los medios de comunicación social. Este tipo de pedagogía es la que llamamos lenguaje total (...) En la práctica no puede darse comunicación horizontal sin formación del receptor, aun cuando somos conscientes (la práctica lo demuestra) que la formación del receptor es consecuencia de la comunicación horizontal"²¹⁴.

La metodología del lenguaje total tendrá un sustento sólido en la semiótica como ciencia global del hombre y de sus relaciones con el mundo por ser una herramienta huerística capaz de favorecer en la práctica la desmitificación ideológica de los medios de comunicación abriendo así la educación en los medios a la propia realidad del educando. Al integrar el nivel connotativo de análisis, la pedagogía de la comunicación recupera así el aspecto subjetivo de toda comunicación como eje

²¹³ Ibid., p.71.

²¹⁴ GUTIÉRREZ, *El lenguaje total*, op.cit., p.59.

central en las estrategias de educación autónoma y activa de los educandos. Esta metodología exige por tanto que los alumnos sean puestos en condiciones reales y efectivas característicos de la comunicación moderna a través de los nuevos medios y lenguajes audiovisuales, utilizando las técnicas necesarias y los géneros adecuados a dichos medios para una comunicación integral en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El lenguaje total busca en todo momento por ello integrar teoría y praxis. "La pedagogía del Lenguaje Total está elaborada a partir de una búsqueda que puede definirse como un empirismo reflexivo. La vuelta constante sobre la acción educativa diaria permite realzar unas ideas pedagógicas que la enriquecen y la orientan hacia la innovación. Así se produce un ir y venir entre el pensamiento y la acción"²¹⁵. La lectura de imágenes sin hacerla acompañar de la escritura es conocimiento teórico sin aplicación en la praxis vivencial del educando. "La escritura de imágenes es una necesidad en la pedagogía del lenguaje total. No se trata de una sencilla iniciación en las técnicas fotográficas o cinematográficas. Se trata de un saber mucho más profundo. Se busca esencialmente la adaptación psicológica del educando en los medios de comunicación social por un conocimiento práctico venido de la praxis"²¹⁶.

Ahora bien, como el propio Vallet reconoce, esta pedagogía no supone una transformación de fondo de los contenidos y la metodología del sistema educativo formal. Sólo se trata más bien de una metodología didáctica que aumenta y diversifica los medios prácticos de atender los objetivos generales de la educación gracias a los recursos que ofrecen el lenguaje de los medios y la cultura de masas. La verdadera transformación "desescolarizante" del sistema formal de enseñanza vendría dada por la vinculación de la pedagogía de la comunicación a la cultura del ocio, tal y como en parte desarrollarán las experiencias de investigación-acción en las experiencias de educación del tiempo libre.

²¹⁵ VALLET, *Educación en la comunicación*, op.cit., p.8.

²¹⁶ GUTIÉRREZ, op.cit., p.150.

El movimiento del lenguaje total plantea por primera vez en materia de comunicación educativa las relaciones actuales del sistema escolar y la cultura de la civilización del ocio. De hecho, la pedagogía de la comunicación que desarrolla el lenguaje total asigna a la escuela como nueva función educar al ciudadano en el tiempo libre. La formación general y el objeto propio de la cultura global son identificados como los objetivos principales de una educación verdaderamente actualizada. Ligado a la urgencia de una formación que inculque los principios y lenguajes en el uso de los modernos medios de comunicación, el objetivo de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje debe estar mediado por los usos del tiempo en los intersticios de lo social. La pedagogía de la comunicación debe ser una pedagogía del ocio. Ahora bien, paradójicamente, "esta formación se ha de desarrollar en las mismas escuelas con un método y sistema determinados, para que, según sus distintos niveles, los alumnos lleguen gradualmente al conocimiento y aplicación de los principios y a la lectura e interpretación de las obras modernas"²¹⁷.

7.2. La alfabetización para el idioma audiovisual.

Una de las múltiples experiencias en enseñanza audiovisual dirigida a niños, cuyo desarrollo reciente en Suecia, desde la década de los ochenta, actualiza de manera productiva, y a nivel concreto, algunos de los elementos fundamentales del pensamiento del lenguaje total que deberían perfilar la nueva pedagogía de la comunicación es el método Barn-Media-Kunskap, desarrollado por Ana Graviz y Jorge Pozo a partir de la estrategia de educación en el área audiovisual mediante dinámicas de compromiso participante de los padres en el uso y recepción de los medios masivos favoreciendo así un diálogo entre niños y adultos. Ambos educadores afirman en su propuesta que toda educación audiovisual debe dar por supuesto el hecho de que los modos y sentires de interpretación entre padres e hijos son, en verdad, completamente distintos. Puesto que "los niños, al no

²¹⁷ VALLET, *El lenguaje total*, op.cit., p.87.

tener las mismas experiencias e intereses, interpretan la mayoría de los mensajes de manera diferente a los adultos. Para poder comprender esta situación es necesario que los adultos compartan con los niños la experiencia de la recepción de dichos mensajes, dialogando y considerando sus interpretaciones"²¹⁸.

Algo tan obvio, pero con frecuencia soslayado, como las diferencias de percepción implícitas en el desigual nivel afectivo y de maduración personal de los alumnos debe ser una premisa a tener en cuenta siempre que se trabaja con niños en análisis y decodificación de la imagen, ya que si no, en caso contrario, se puede caer en el grave error, por otra parte bastante habitual, de imponer criterios, valoraciones y formas de evaluación en la recepción crítica de los alumnos, impidiendo la manifestación espontánea de su relación con los medios. Dicho de otro modo, "en el análisis de filmes no debe buscarse u obligar a una determinada interpretación. Lo que vale es mostrar que hay diversas valoraciones, que las personas que lo han creado tienen distintas intenciones. El objetivo es despertar el interés en lo inadvertido, en lo muy conocido que debe redescubrirse; hacer los mensajes y modelos claros y explícitos. Después puede uno elegir aceptar o no los valores que el creador del film, consciente o inconscientemente ha transmitido"²¹⁹.

El hábito opuesto de imposición de valoraciones, a partir de un cuadro axiológico bien definido, predominó en los proyectos pioneros de los setenta, en los que la enseñanza audiovisual experimentada por vez primera en el sistema educativo sirvió únicamente para legitimar la introducción del cine en el aula, centrándose las prácticas de educomunicación en un proceso de discriminación entre los medios -cine versus televisión- apoyado en criterios estéticos de historia del arte de dudosa validez formal²²⁰.

²¹⁸ GRAVIZ, Ana y POZO, Jorge, *Niños, medios de comunicación y su conocimiento*, Herder, Madrid, 1994, p.13.

²¹⁹ Ibid., p.84.

²²⁰ Cfr. MASTERMAN, Len, *La revolución en la educación audiovisual*, en Roberto Aparici (Coord.), *La revolución de los medios audiovisuales*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1993.

Es así que el paradigma de las artes populares dominante en los proyectos de enseñanza y educación en los medios acabaría fracasando en su práctica ordinaria, pues, en primer lugar, los docentes seguían encastillados en su posición reduccionista ilustrada frente a la "cultura mosaico" (Moles); y, en segundo término, pecaba de un estéril teoricismo de nulos efectos en el aprendizaje comunicativo del niño, debido a que las categorías psicoanalíticas y el discurso autocomplaciente en torno al séptimo arte verdadero pretendía imponer sus juicios de valor estético en lo que calificaba como "cultura audiovisual de calidad", marginando otros medios por los que se vehiculaba la cultura de masas con la que el niño seguía interactuando en su vida cotidiana.

Como señala Quiroz:

"Intentar crear una actitud televisiva en los niños, o pretender que sean más críticos y creativos, porque no ven televisión, es una muestra de gran ingenuidad, porque en la vida diaria es prácticamente imposible eludir la referencia a los mensajes que circulan por la televisión y que forman parte de la conversación cotidiana, del juego infantil, del diálogo de los jóvenes. La libertad para mirar críticamente al mundo se logra cuando las sociedades ofrecen a los jóvenes la posibilidad de expresión"²²¹.

Las metodologías de educación audiovisual más avanzadas parten, de hecho, retomando el pensamiento del lenguaje total, de esta misma constatación, y procuran remitirse en el análisis de las representaciones a la experiencia vital de los niños, para fomentar en ellos un uso crítico de los mensajes difundidos, a través de una recepción de carácter grupal. Esto es, "sólo en la espontaneidad y en la naturalidad podrán desarrollarse las múltiples posibilidades de la persona humana o de los grupos sociales. La inhibición que es represión, es la falta de espontaneidad y por lo tanto de comunicación"²²².

A este respecto, Graviz y Pozo definen su método como un proceso de conocimiento de los medios de comunicación social, cuya dimensión de lectura crítica establece como condición

²²¹ QUIROZ, Maria Teresa, *Todas las voces. Comunicación y educación en el Perú*, Universidad de Lima, 1993, p. 60.

²²² GUTIÉRREZ, Francisco, *El lenguaje total*, op.cit., p.49.

necesaria la transformación educativa. Es decir, la educación crítica para y con los medios de comunicación de masas admite que esta función no puede ser únicamente una cuestión escolar. De lo que se deriva la especificidad pedagógicamente activa en la apropiación desmitificadora de las nuevas tecnologías por los niños.

A través de una espiral de conocimientos, el método Barn-Media-Kunskap integra de manera dialéctica la realidad representacional de los medios en el acceso progresivo a la experiencia de los estudiantes. Primero la vivencia como receptores y después, consecutivamente, la elaboración, el análisis y la comprensión audiovisuales en cuanto formas de aproximación a la imagen, ayudan a los niños, de forma escalonada, a constituirse en productores capaces de manejar la lógica del código de la imagen:

"Este partir de lo concreto y en lo concreto de lo vivencial para luego enfrentar ese conocimiento con los datos objetivos que aporta la realidad tanto a nivel micro como macro, no es sino el tratamiento pedagógico exigido por el método dialéctico del análisis de la realidad"²²³.

Más allá aún, la naturaleza dialéctica de este enfoque metodológico aplica a nivel concreto las posibilidades de la imagen contrastando representación y realidad en dinámicas de enseñanza-aprendizaje mediante las que los niños se familiarizan con los medios y recursos técnicos gracias a favorecer su expresión en el juego entre lo denotativo y lo afectivamente connotante. La exigencia de aprender jugando por ejemplo con la televisión²²⁴ plantea una pedagogía de los medios que hace suyos los presupuestos teóricos desarrollados por investigaciones que, como veremos en el próximo capítulo, reconocen, desde una perspectiva de la recepción integral, la multiplicidad de las mediaciones²²⁵.

²²³ GUTIÉRREZ, Francisco, *Pedagogía de la comunicación en la educación popular*, Editorial Popular, Madrid, 1993, p.60.

²²⁴ Cfr. CORONA, Sarah, *Televisión y juego infantil: un encuentro cercano*, UAM-X, México, 1989.

²²⁵ Cfr. OROZCO, Guillermo, *La TV y los niños desde una perspectiva latinoamericana*, Revista de Ciencias de la Información, número 8, Universidad Complutense, Madrid, 1993.

En el paso de una enseñanza audiovisual pasiva que reproduce los esquemas de transmisión cultural unidireccionales a una pedagogía comunicativa que otorga al niño un papel protagonista fomentando su capacidad de expresión a través de prácticas investigadoras, el aspecto lúdico de la educación se presenta como un elemento central, que articula de manera dinámica el difícil conocimiento de los medios en su estructura técnica y discursiva:

"La educación audiovisual muchas veces ha sido una empresa tan negativa que hace tiempo que se requiere un enfoque lúdico del tema, en el que se destaquen los aspectos positivos y placenteros. En segundo lugar, puesto que la negatividad de muchos enfoques de los estudios de medios han resultado en definitiva faltos de incentivo para los docentes y para los alumnos, es decir, no han logrado movilizar ningún tipo de energía y entusiasmo sostenido, cabe esperar que una enseñanza de los medios que sea en sí misma divertida y participativa, puede favorecer la motivación para que profesores y alumnos se tomen este trabajo con más seriedad"²²⁶.

Esta metodología constructivista²²⁷ no cabe limitarla, sin embargo, a la enseñanza de los propios medios de comunicación. Resulta contradictorio proponer una decodificación de la imagen en sentido crítico, cuando en la propia escuela el uso sistemático de otras formas de comunicación, como por ejemplo, los libros de texto, se asumen de manera poco reflexiva sin cuestionar el sentido de las representaciones culturales que ellas mismas ofrecen.

Mientras la pedagogía de la comunicación no se conciba de manera transversal al hecho educativo, desescolarizando la escuela para transformarla en un sistema abierto, movilizado y en constante intercambio cultural con su entorno inmediato, la enseñanza de los medios no dejará de ser únicamente una alfabetización funcional de los educandos en los códigos audiovisuales, sin un cuestionamiento serio de las prácticas culturales cotidianas.

²²⁶ MASTERMAN, Len, *La enseñanza de los medios de comunicación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1993, p.251.

²²⁷ Cfr. COROMINAS, Agustí, *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum*, Editorial Graó, Barcelona, 1994.

La virtud del método Barn-Media-Kunskap es que, en línea con el pensamiento del lenguaje total, diseña una propuesta de aprendizaje con los medios, enriquecedoramente imaginativa pues, por un lado, se conforma como pedagogía centrada en el niño como sujeto investigador, mientras que, por otra parte, involucra en estas tareas de educación para la recepción a padres e incluso profesionales del cine y de la televisión.

Ahora bien, aún logrando la comprensión y el apoyo de los padres en los objetivos curriculares referidos a la formación crítica en los medios, aún comprometiendo también a los profesionales de la información en tales tareas educativas, el conocimiento de los medios de comunicación social esbozado por Gravíz y Pozo resulta excesivamente centrado en el aula, limitándose en consecuencia a una mera alfabetización audiovisual aislada del complejo contexto de la sociedad tecnotrónica.

7.3. De la educación audiovisual a la metacomunicación.

Tal y como se deduce de la crítica implícita expuesta a la metodología originaria del lenguaje total expuesta por Gutiérrez, la pedagogía de la comunicación exige no sólo la posibilidad expresiva del educando sino, además, su intervención concreta en la producción colectiva de la comunicación a nivel cotidiano. Es decir, la pedagogía de la comunicación debe facilitar a los estudiantes construir de manera reflexiva una nueva praxis social, en la que actúen como sujetos que modifican y transforman la realidad inmediata.

La capacitación práctica del niño o, en general del alumno, no sólo debe efectuarse a nivel tecnicodiscursivo, pues de este modo marginaríamos o dejaríamos de lado los factores determinantes de aculturación. Más bien, al contrario, la escritura y producción de imágenes por los niños debe contribuir a dinámicas grupales de comunicación, dirigiendo las sinergias

dialógicas en el horizonte de la intervención social y la investigación, de carácter cultural:

"Solamente podremos llevar a cabo con éxito esta labor si nuestra concepción tradicional de la educación se amplía considerablemente e incluye las actividades de otros muchos grupos e instituciones que ocupan con todo derecho un puesto en el desarrollo de la alfabetización audiovisual. Es ésta una tarea que atañe a los profesionales de la radio y televisión, a los padres, a la comunidad, a grupos con intereses especiales, a activistas políticos y a todos los implicados en la educación: educadores de adultos, formadores de profesores, profesores de todas las materias y de todos los niveles. No se trata simplemente de una tarea que puede llevar a cabo un pequeño grupo de especialistas de los medios"²²⁸.

Esto es, las prácticas de aprendizaje a través de los medios deben evolucionar de la educación para la recepción a la comunicación participativa. Puesto que sociedad y medios de comunicación son dos realidades inseparables, del mismo modo que epistemología y política, resultando mixtificadora una pedagogía que tenga en cuenta los medios de comunicación sin una opción pedagógica ante un modelo de sociedad alternativa. Algunos programas como el desarrollado en Francia con el nombre de Joven Telespectador Activo han contribuido a desarrollar, en parte, esta nueva perspectiva sentando los elementos pedagógicos de una educación con los medios actualizada metodológicamente:

1º) La educación para la comunicación debe aspirar a la participación de las diversas instancias y grupos sociales responsables de las tareas educativas, tanto a nivel administrativo como a nivel de la comunidad escolar.

2º) La efectividad de la enseñanza con los medios depende del nivel de participación de los educandos en nuevas formas de acceso y producción del saber, por lo que resulta necesario utilizar metodologías educativas flexibles y adecuadas a la experiencia vivencial de los alumnos relacionando conocimiento y praxis social.

3º) Paralelamente, es preciso desarrollar una RED de relaciones horizontales que desplacen el modelo dominante de

²²⁸ MASTERMAN, Len, *La enseñanza...*, op.cit., p.16.

educación vertical por modos de comunicación profesor-alumno que hagan más fructífero y provechoso el trabajo en clase.

4º) Por otro lado, el programa educativo debe buscar igualmente la articulación de los espacios de enseñanza formal con otros espacios cotidianos, vinculando el mundo escolar y extraescolar, y a los grupos sociales representativos en las funciones de comunicación y educación²²⁹.

Al tratar el problema de la comunicación educativa, implícitamente debemos situarnos en un nivel cultural en relación al sistema de representaciones sociales que permiten a la estructura de la información crear una imagen de sí misma en coherencia con los fines de estabilidad y funcionalidad social. Desde este plano de lo cultural, la educación y la comunicación cumplen una tarea esencial en la socialización y transmisión de patrones culturales. La escuela y los medios de comunicación comparten, desde esta perspectiva, la posibilidad de crear y difundir bienes simbólicos en la construcción compartida de significados como condición elemental de aprehensión de lo real concreto y de interacción con otros sujetos. Ahora bien, tanto el sistema educativo como el complejo global de las comunicaciones desarrollan su actividad construyendo significados de consumo público dentro de un contexto constituido por toda una red de relaciones de fuerza. Como señala Bourdieu, todo campo intelectual es un campo de poder. Los bienes simbólicos que producen escuela y medios de comunicación son consumidos conforme a la estructura de distribución del capital cultural, diferenciándose así distintas estrategias de apropiación discursiva entre las diversas clases y grupos sociales que integran una comunidad²³⁰.

Las representaciones de la realidad efectuada por los medios y la educación son por tanto producto de la práctica social y del sistema de relaciones imperante. "De este modo la

²²⁹ VALDÉS, Guadalupe, *Espacio educativo y comunicación*, Tecnología y Comunicación Educativas, ILCE, México, 1987, pp. 30-32.

²³⁰ Cfr. BOURDIEU, Pierre y PASSERON, J.P., *La reproducción*, Laia, Barcelona 1977.

escuela y los medios de comunicación, que aparentemente actúan como entidades democratizadoras, constituyen elementos fundamentales para la reproducción de la diferenciación social existente en la sociedad"²³¹. La eficacia hegemónica de los aparatos ideológicos descansa en su capacidad de erigir significados sociales como valores ahistóricos naturales. De ahí, la importancia del concepto de representación en la metodología dialógica de la comunicación educativa.

El rol que puede, y debe, desempeñar la comunicación educativa requiere una reflexión que facilite a la práctica educomunicativa el constituirse en método de diálogo público, favoreciendo la discusión y organización social en la construcción de proyectos históricos, utópicos o no, para la comunidad, a la hora de establecer los objetivos de desarrollo. La Pedagogía de la Comunicación se define como un método de naturaleza educativa por su vocación transformadora, "pues debe provocar aprendizaje, encuentros de los sujetos consigo mismos y con los demás, dentro de una realidad específica, provocando renovaciones varias que nunca terminan"²³². La orientación educativa de la comunicación debe asumir pues como fines propios la generación de democracias participativas, el fortalecimiento de la sociedad civil y la planificación de estrategias de desarrollo a partir de las redes de articulación social.

Como concluye Orozco, el reto planteado por las interrogantes que suscitan metodologías como la aquí presentada brevemente, implica, por una parte, pasar de la participación de sujetos individuales a la de sujetos colectivos en los procesos de comunicación y, por otra, estudiar cómo servirse de los medios de comunicación para que tales sujetos colectivos sean reconocidos socialmente como sujetos históricos.

²³¹ Cfr. CHARLES, Mercedes, *La escuela y los medios de educación social: la relatividad del proceso hegemónico*, Perfiles Educativos, número 34, México, 1986, pp.41-49.

²³² ALFARO, Rosa María, *¿Comunicación popular o educación ciudadana?*, III Asamblea de CEEAL, Santiago de Chile, 1994, p.11.

Dicho de otro modo, se trata de historizar la recepción para transformar la historia, puesto que si los niños ya no son considerados meros receptores pasivos de los programas de televisión, igualmente se debe dejar de marginarles como menores de edad en una educación dialógica que se pretenda productivamente comunicativa, para aprovechar la imaginación, potencialidades y saberes espontáneos adquiridos en sus vivencias cotidianas, como puntos de anclaje concretos de desenvolvimiento dialéctico dentro de una pedagogía que deja de ser didáctica para convertirse en dinámica, que renuncia a la compartimentación disciplinaria para ser vocacionalmente transversal, y que se aproxima, por último, de un paradigma informacional a un paradigma de las mediaciones, para resultar, en definitiva, una educación transmutada en proceso de comunicación dialógica.

8. Del aula a la praxis. La pedagogía de la comunicación como pedagogía de la representación.

Si todo conocimiento es aprehensión de la realidad como proceso de cambio del sujeto y del referente objeto de conocimiento; esto es, si todo aprendizaje implica necesariamente un intercambio y construcción de la realidad compartida por los sujetos, pareciera lógico que la educación deba ir más allá de los meros procesos de transmisión de información. "El mero hecho de interpretar o apropiarse de un saber no es suficiente para que en propiedad de términos podamos hablar de aprendizaje auténtico. Sólo puede llamarse auténtico al saber que, en sí mismo y por sí mismo, es transformador y productivo"²³³. La educación debe renunciar a su formalización fragmentaria como proceso de acumulación de conocimientos para abrirse al cambio de lo real como proceso de búsqueda e investigación permanente. Los requerimientos de la sociedad de la información, de la nueva cultura mediática demandan como condición un tipo de aprendizaje:

²³³ GUTIÉRREZ, *El lenguaje total*, op.cit., p.61.

1º) Que fomente los procesos de concientización personal, desarrollando las facultades de reflexión, acción y creatividad del educando y le permita el desenvolvimiento de su autonomía crítica.

2º) Que desarrolle la educación como una práctica en y para la libertad, a través de relaciones simétricas entre los actores y grupos de la comunidad.

3º) Que promueva la comunicación educativa auténtica y permanente, más allá de los constreñimientos de tiempo y espacio, desescolarizando el sistema educativo en favor de las funciones socializadoras de la familia, la comunidad y los medios de comunicación.

"En síntesis, para lograr una sociedad con estructuras móviles hemos de principiar por una educación móvil (...) La filosofía del lenguaje total no puede ser sino la del hombre comprometido. Una filosofía no ya sobre el hombre, sino para el hombre: donde la verdad llegue a ser tal, sólo cuando tenga la capacidad de ser transformadora de las relaciones de los individuos que se ponen en contacto con ella y transformadora del mundo de donde ésta ha salido (...) La pedagogía del lenguaje total, al centrarse más sobre la persona que sobre el sistema social, al elaborar programas partiendo menos de un contenido abstracto y más de un núcleo generador problematizante, logra una toma de conciencia en el educando. Esta toma de conciencia centra la educación menos en la preparación técnica y mucho más en el proceso de hominización. Al desmitificar la técnica, enjuicia el desarrollismo, critica el consumo"²³⁴.

Ahora bien, la Pedagogía de la Comunicación lleva hasta sus últimas consecuencias la renovación pedagógica sólo en parte imaginada por el movimiento del lenguaje total, abriendo la educación a la praxis social cotidiana. La solución de las contradicciones entre el hombre y el medio informativo que

²³⁴ GUTIÉRREZ, *Pedagogía de la comunicación...*, op.cit., p.136.

configura la cultura de masas, y que Vallet imagina resuelto con el acto de creatividad expresiva, mediante dinámicas grupales dentro del aula es superada en la práctica por la metodología educocomunicativa basada en la educación popular, al proporcionar ésta al educando las posibilidades de intervenir, modificar y transformar su propia realidad inmediata. "La pedagogía de la comunicación como sistema de análisis de la realidad lleva al hombre a enfrentarse ante el objeto, no como espectador que descubre elementos de la realidad y ni siquiera como transformador que se enfrenta a la realidad, sino como formando parte integrante de esa realidad"²³⁵. La pedagogía se convierte así en una pedagogía participada -visión constructivista-, y a su vez la comunicación como diálogo se convierte en instrumento transformador de la praxis y la propia realidad. Ello presupone una pedagogía de las redes horizontales, un tipo de comunicación simétrica de estructuras móviles y comunicación organizada a nivel de bases. Más aún, "este tipo de comunicación (y educación) implica admitir que el profesor ya no es el sabelotodo sino un co-investigador, co-aprendiz y co-responsable en la acción educativa. Ya no podrá tolerarse que el profesor continúe siendo el sabio por profesión y el joven el ignorante por definición"²³⁶.

Sólo una comunicación dialógica y horizontalmente participativa hace posible un aprendizaje actual y comprensivo. La educación sólo puede proporcionar un nuevo tipo de sujeto para la nueva sociedad de la información si favorece formas compartidas y participadas de comunicación que promuevan la praxis transformadora de los sujetos y grupos sociales en la prospección de los horizontes en los que es perceptible el cambio social. Este debe partir entonces del reconocimiento del movimiento dialéctico que liga causalmente estructura social y nivel de conciencia. El reto, como comentamos al principio sería vincular los procesos de comunicación, educación y cultura a la estructura de la propia comunidad. Una vía factible de educocomunicación, en este mismo sentido, puede consistir en la

²³⁵ Ibid., p.59.

²³⁶ GUTIÉRREZ, *El lenguaje total*, op.cit., p.74.

relación entre consumidores, agentes de desarrollo y profesionales de la información, tal y como ha instrumentado CENECA. Existen ya, de hecho, numerosas experiencias en materia de capacitación de agentes sociales para la comunicación educativa -la mayoría de ellas concentradas en Latinoamérica- como por ejemplo el Programa Latinoamericano del Gestor de Procesos Comunicacionales.

Frente a la percepción didactista del pensamiento del lenguaje total, Gutiérrez renuncia al idealismo humanista para plantearse con todas las consecuencias metodológicas la relación entre escuela e ideología. Pues la cuestión ideológica plantea una mirada analítica de la representación como estrategia semióticamente problematizadora. Desde esta perspectiva, el sistema educativo es conceptualizado como un vehículo de transmisión de la ideología producto de la trasposición al plano de la ciencia de las estructuras y fundamentos del sistema social. La Pedagogía de la Comunicación diseñada por Gutiérrez asume el problema de la politicidad del proceso de aprendizaje como consustancial al proceso de adquisición y construcción de conocimiento. Sin reducir la educación al acto político, la pedagogía de la comunicación busca comprender los procesos educativos desde una perspectiva más social, y no simplemente didáctica, pues el pedagogismo vacío genera conocimiento estéril.

Toda educación, como hemos reiterado, es aprendizaje de la realidad, es conocimiento de las relaciones sociales y comprensión de la naturaleza. Por otra parte, las relaciones pedagógicas son relaciones de poder". Hacer del proyecto educativo un proyecto político es variar sustancialmente el concepto tradicional de la educación; es ponerla al servicio del desarrollo social y no sólo del desarrollo económico de algunos grupos, y es coadyuvar a la concreción del proyecto histórico nacional"²³⁷. Como señala Gutiérrez, educar en la comunicación dialógica, en la participación democrática, en la autogestión,

²³⁷ GUTIÉRREZ, Francisco, *Educación como praxis política*, Siglo XXI, México, 1991, p.p.10.

en la creatividad, en el trabajo, en la praxis, en la libertad, en la justicia y en la esperanza es educar políticamente. Y lo que es más importante aún, educar, según esta concepción, es dar respuesta a los requerimientos propios de una sociedad del cambio y la innovación permanentes. Si el nuevo sujeto ha de aprender a organizar el caos en un ecosistema complejo, ha de aprender igualmente a organizarse organizándose, del mismo modo que debe aprender a ser libre liberándose:

"Educar ya no consistirá en adaptar el niño al orden existente sino, por el contrario, colaborar para que por medio de respuestas creativas pueda resolver las contradicciones que obstaculizan la conquista de una sociedad diferente. No se buscará cómo aprender a ser y cómo adaptarse a una sociedad hecha, sino más bien cómo llegar a ser en una sociedad que está por hacerse"²³⁸.

Una educación actualizada debe ser una educación planificada democráticamente a través de la participación activa de los sujetos sociales en el proceso de investigación, dentro y fuera del aula. Las nuevas estructuras y relaciones sociales demandan un sistema de aprendizaje flexible y alimentado permanentemente por la imaginación de los sujetos. Esto es, hoy la educación antes que nada debe ser una praxis comunicativa.

8.1. Educación popular y pedagogía de la comunicación.

A través de la comunicación dialógica auténtica y no figurada, Gutiérrez propone revisar los fundamentos mismos de la educación a partir del establecimiento de relaciones libres de interacción comunicativa que favorezcan la expresividad y participación de los sujetos sociales. "El quehacer educativo, como proceso comunicativo, es una tarea compartida que hace de la propia dinámica de una realidad cada vez más exigente. La educación, como red de comunicaciones horizontales, es un proceso que tiene que estar centrado en el estudiante -y no en el profesor- ya que es el estudiante el sujeto y objeto del proceso"²³⁹. Por ello, Gutiérrez retomará la dinámica de grupos

²³⁸ Ibid., p.66.

²³⁹ Ibid., p.108.

defendida por el movimiento del lenguaje total como la más apropiada didáctica para el buen desarrollo de las prácticas de la comunicación educativa. El grupo, como comenta Oliveira de Lima, es la vía óptima para lograr la desmasificación y el protagonismo del sujeto en el compromiso con la creatividad y el desarrollo de la persona. La calidad de la dinámica de grupos es condición indispensable para una comunicación participativa y un conocimiento crítico de los medios de comunicación. Se trata en verdad de la auténtica escuela de la comunicación. El grado de autenticidad de las comunicaciones que se abren y establecen entre los sujetos determina, de hecho, el tipo de relaciones simétricas que puedan establecerse entre los diferentes actores sociales. La fundamentación grupal de la metodología en materia de comunicación educativa presupone, según esto, cinco principios básicos:

1º) Una concepción del quehacer educativo como tarea necesariamente compartida a través del trabajo en cooperación, representando la dinámica de grupos una ruptura con la estaticidad e inflexibilidad del sistema educativo.

2º) Una visión del aprendizaje centrado en el alumno como actor y constructor de conocimiento a través del diálogo.

3º) Un cuestionamiento de la propia problemática educativa y de los alcances y funcionamiento de la propia institución escolar.

4º) Un modo de comunicación en la enseñanza básicamente horizontal como reflexión concientizadora.

5º) Una reflexión participada prácticamente a través de la acción grupal como aprendizaje crítico de la realidad cultural y social basada en el compromiso y la aceptación de la diferencia de opinión e identidad en la confrontación a través del diálogo.²⁴⁰.

²⁴⁰ GUTIÉRREZ, *El lenguaje total*, op.cit., pp.136-139.

En otras palabras, la dinámica de grupos busca el que cada alumno o cada grupo en particular sea capaz de descubrir los significados que se encierran en cada núcleo significativo a través de una estrategia de búsqueda reflexiva en la apropiación dialógicamente compartida de su entorno a partir de la propia educación:

"Una organización así, más en función de las personas y de sus intereses que de los contenidos programáticos, originará nuevas redes de intercomunicación, nuevos modos de colaboración y formas originales de expresión personal y grupal. Estos resultados serían la prueba de que se ha logrado pasar de la verticalidad jerárquica a la comunicación horizontal propia de los grupos democráticos"²⁴¹.

Esta perspectiva del proceso educomunicativo de aprendizaje es antes que nada una metodología de investigación. Se trata pues, como propusiera Postman, de un método averigüativo, capaz de abrir espacios de reflexividad y diálogo en la construcción cooperativa del saber socialmente necesario. En ello radica su pertinencia y actualidad metodológica. Por otro lado, esta metodología favorece la asunción de la responsabilidad del aprendizaje por parte de la comunidad. La intervención de los grupos sociales constituidos en la educación social presupone la participación colectiva de las redes informales en el descubrimiento, reflexión y transmisión del conocimiento. La escuela puede así desarrollar su actividad ligada a las necesidades locales, siendo un espacio abierto donde la comunidad es capaz de pensarse a sí misma imaginando nuevas formas de comprensión de lo real. En este modelo metodológico, la comunidad local se constituye por tanto en responsable activa de la planificación y administración de los sistemas educativos a través de la acción y la definición de necesidades de los grupos de base, las organizaciones y el conjunto de actores sociales que conforman el municipio. Básicamente, el alcance educativo de este modelo radica en su potencial de desarrollo comunitario. Y también en su adecuación al problema teórico que plantea la presente tesis.

²⁴¹ GUTIÉRREZ, *Educación como praxis política*, op.cit., p.119.

8.2. Política de la acción cultural y dialéctica. Hacia una teoría ecológica del conocimiento y la educación.

Como hemos visto, la atención sobre los aspectos educativos plantea directamente una cuestión política, por cuanto, como comenta Demo, la educación es principalmente educación de la ciudadanía, cultivo de la capacidad de autopromoción, impregnación de identidad cultural y comunitaria e instrumentación de participación política en la construcción de la sociedad. Toda pedagogía es política, es cultural y es antropológica. Si no se tiene en cuenta la dimensión sociológica, política, cultural y económica, que estructuralmente determina el modo de socialización del conocimiento, quedaría incompletamente analizado el fenómeno educativo, aislando de manera manifiesta el saber de la praxis y de las necesidades sociales. Urge por tanto una visión culturalmente integral del fenómeno de transmisión y cultivo del saber y el conocimiento.

Ahora bien, sólo la educación popular funda en estos principios su acción pedagógica como método y estrategia de investigación social con los sujetos de la educación, al reconocer como objetivo un papel protagonista de los actores sociales en la historia y la construcción de los saberes y los significados socialmente compartidos. La educación popular es, de hecho, una forma renovada de hacer política y una forma alternativa de hacer educación. Es una estrategia con contenido político pero que es política en sí misma. Por ello, en cuanto estrategia de educación, necesita transformarse permanentemente para enriquecer la crítica en las prácticas de acción social. Más aún, la educación, según Freire, es una actividad permanente que abarca toda la vida de la persona, y que por lo tanto requiere de todos los educandos y todos los hombres, una actitud favorable al cambio social. El modelo más completo de comunicación educativa comprende, a este respecto, una pedagogía basada en las principales características metodológicas de un

modelo de educación como éste, cuyos principios pueden resumirse en los siguientes puntos:

1º) La educación popular es una educación transformadora. Busca incidir innovadoramente en la comunidad mediante el compromiso del conjunto de grupos que articulan socialmente el contexto local. Educador y educandos son los sujetos de la educación y la acción social.

2º) La educación popular se fundamenta en una praxis reflexiva. La acción guía y orienta el contenido educativo, puesto que su funcionalidad es de naturaleza político-pedagógica. La concientización, la organización y la participación constituyen pues los elementos principales de la metodología freireana. Sólo de este modo es posible recuperar de manera revalorizada la cultura popular. Al conceptualizar el sentido de la educación como una reflexión del pueblo sobre sí mismo, la invitación a la actividad reflexiva sobre la propia cultura se construye y transforma en sabiduría popular como proceso de concientización y autonomía.

3º) La metodología de la educación popular debe ser radicalmente democrática. Porque el significado de la democracia se interpreta como la socialización del poder a todos sus niveles, buscando la participación popular como base de legitimación de la sociedad. Es por ello que la metodología de la educación popular busca romper con el verticalismo y autoritarismo, con la práctica bancaria en la relación pedagógica educador-educando. La educación popular es pues participativa, en la producción y apropiación del conocimiento, y comunicativa, en el modo de cooperación que establecen los sujetos dentro de su plan de acción. Este tipo de educación supera la contraposición convencional entre el educador y el educando, pues ambos se autoeducan en común en el juego dialógico de intercambio de roles comunicativos.

4º) La dinámica acción-reflexión-acción imprime un carácter procesal al aprendizaje. La enseñanza se socializa de manera

actualizada. Por ello, la educación popular siempre busca fortalecer la organización popular, la solidaridad colectiva y el conocimiento crítico como una forma de pensamiento problematizador que genera nuevas actitudes y relaciones. Si bien la educación es un proceso que acompaña y se determina permanentemente por los cambios de la estructura socioeconómica, es posible, sin embargo, que el aprendizaje imprima el cambio social mediante una dinámica educativa abierta al proceso dialéctico de transformación de la realidad. Tomando en cuenta, por supuesto, el alcance limitado en el que puede operar la educación como factor determinante en los procesos de cambio social.

5º) La educación popular necesita a este respecto un enfoque educativo integral. Se intentan superar la fragmentación entre teoría y práctica, educación y trabajo, educación y política, o dicotomías entre lo local y nacional.

Por ello, esta metodología se desarrolla en tres etapas básicas: investigación, tematización y problematización de la praxis. La educación popular es un proceso continuo y sistemático que implica una reflexión sobre la propia práctica del grupo. Es la teoría a partir de la práctica y no la teoría sobre la práctica²⁴². En este sentido, la educación popular de Paulo Freire, que aquí se asume como marco teórico general, se define fundamentalmente como un compromiso histórico que auna razón y liberación, en el conocimiento crítico de la sociedad mediante una praxis auténticamente emancipadora, a partir de las prácticas sociales de los actores implicados en la estrategia de movilización del conocimiento. Paulo Freire representa aún hoy un punto de referencia obligatoria, estrictamente práctico, para la acción de grupos, colectivos y movimientos sociales. Más aún, a lo largo de las últimas décadas, su metodología ha inspirado, de hecho, en América Latina, el desarrollo de la pedagogía del lenguaje total, a través de autores como Gutiérrez, y la nueva educación socialmente productiva. Pues básicamente, en buena

²⁴² NÚÑEZ, Carlos, *Educar para transformar. Transformar para educar*, IMDEC, Guadalajara, 1985, p.55.

medida, su modelo de educación popular fundamenta la praxis de la educación en un método endógeno de conocimiento. La realidad no se contempla desde fuera, sino desde dentro del propio movimiento histórico, promoviendo la intervención activa y consciente de los actores sociales. Así pues, la educación popular desarrolla funciones de información y formación política. Para Freire el significado de la acción educativa es un campo propio para la utopía política no idealista.

Por otra parte, mediante el método de educación popular que propone no sólo se contribuye a una mirada distinta de la educación en relación con la estructura social, sino que además se prefigura incluso el uso reflexivo de los medios de comunicación de masas. Es justamente gracias a la contribución freireana como la educación popular empieza a reconocer la importancia de la comunicación educativa en sus estrategias de desarrollo, quizás animada en parte, como sugiere Alfaro, por el arrollador éxito de las políticas neoliberales. A partir de la década de los ochenta, los esfuerzos en materia de comunicación educativa van a depender, según la experiencia de la educación popular, de seis factores básicos:

1º) El grado de integración de las tecnologías y estrategias de comunicación con los métodos y técnicas educativas, unificadas en una sola expresión.

2º) Las relaciones y complementariedad de la comunicación educativa con las acciones y proyectos desarrollados por los movimientos sociales.

3º) La amplitud de niveles en la aplicación de la comunicación educativa desde las relaciones interpersonales hasta lo masivo.

4º) La variedad y riqueza de los instrumentos de comunicación utilizados.

5º) La capacidad de reconocimiento simbólico y revalorización de los elementos de la cultura popular.

6º) Y la conexión de los programas educomunicativos con las estrategias y proyectos de transformación y desarrollo comunitario.

Aunque la comunicación es aún un aspecto secundario, que se deriva de otros objetivos institucionales, el anclaje en las prácticas comunitarias de educación popular ha favorecido una amplia y rica variedad de experiencias en materia de educomunicación y comunicación alternativa.

La vinculación de lo informativo y cultural con las prácticas de educación popular ha favorecido una nueva perspectiva de la comunicación como un proceso de apropiación consciente, activa y crítica de las situaciones y significados informativos a nivel grupal o comunitario. El modelo pedagógico freireano, que ha hecho posible este diálogo interdisciplinario en una perspectiva crítica, ha sido además aplicada a todos los campos de la actividad social (educación permanente, educación no formal, desarrollo de la cultura, educación para el ocio, organización del trabajo, etc...). La comunicación educativa basada en métodos de investigación-acción participativa, a partir del modelo de Freire sienta así las bases de una comunicación educativa popular que haga factible la aspiración al futuro imaginado de la ciudad como espacio de educación, cuyo desarrollo se base en modelos de desenvolvimiento endógenos, autocentrados comunitariamente²⁴³.

Para un contexto como el que describimos bajo el nombre de "comunicación como dominio", este planteamiento, sin ningún género de dudas, resulta un marco teórico de referencia vital en las estrategias de desarrollo localizado. Ahora bien, tanto especialistas en sociología del desarrollo como pedagogos y estudiosos de la comunicación ignoran las propuestas de Freire

²⁴³ Freire ha llegado incluso a plantear varias reflexiones en este sentido en torno al debate de la escuela paralela y la función de la tecnología educativa y los medios de comunicación social respecto a los problemas de desarrollo comunitario, proponiendo la creación de centros de producción de materiales audiovisuales que capaciten al nuevo profesional de la educación y favorezcan, asimismo, el acceso y la democratización cultural de los públicos de manera descentralizada a través de sus libros hablados.

como una metodología no científica, y si en ocasiones se acepta su validez y se la otorga un cierto reconocimiento será acotando su alcance metodológico al uso exclusivo de la educación popular como didáctica adecuada únicamente para la alfabetización de adultos, o si acaso en ocasiones excepcionales cuando se aplique, según los casos, en países o zonas subdesarrolladas económicamente. Bajo ningún concepto se acepta la pertinencia metodológica de este tipo de intervenciones en otras zonas geográficas o, en general, en los ámbitos de la actividad económica y el desarrollo cultural de los países más avanzados.

Cabría decir, a este respecto, que no toda la obra de Freire es lineal y unívoca, como se ha tendido a interpretar frecuentemente. Su pensamiento, de hecho, evoluciona de un reformismo liberal democrático ("La educación como práctica de la libertad") a un marxismo humanista ("Pedagogía del oprimido"; "Pedagogía en proceso", "Learning to question"). En la pedagogía freireana convergen el historicismo (Teilhard de Chardin); la praxis cultural revolucionaria (Amílcar Cabral); la filosofía dialógica (Martin Buber); el existencialismo (Jean Paul Sartre); el trascendentalismo comunitario (Emmanuel Mounier); el análisis de la manipulación psicológica de clase (Reinhold Niebuhr) y hasta el psicoanálisis emancipador de Fromm. Por otra parte, cabe señalar igualmente, que, como hemos intentado explicar en un anterior capítulo, la aplicación de las estrategias de investigación-acción participativa incluso responden a las demandas del nuevo modelo de trabajador que configura la sociedad de la calidad y la competitividad productivista. Además, el uso de estas metodologías ya han sido exitosamente aplicadas, por ejemplo, en la extensión del ocio, el tiempo libre y la animación sociocultural vinculadas a las necesidades de desarrollo en países como Italia, Grecia, Francia y, en menor medida, también en España.

Si alguna virtud cabe destacar de la obra freireana para una conceptualización educomunicativa de los problemas de desarrollo es justamente la visión vanguardista que ofrece del conocimiento como construcción social de la realidad. Y su

visión del conocimiento y la educación como un proceso comunicativo y un problema metodológico de configuración del saber en la dialéctica acción-reflexión como un problema, en última instancia, de tipo epistémico y por lo mismo ideológico y político.

Como cabe deducir en la presente tesis, la cuestión del método no es, a este respecto, una cuestión baladí. Pues como indica Freire, el método no es ajeno al contenido, más bien al contrario, va implícito en él. El método presupone una filosofía educativa y contiene en sí misma una ideología pedagógica. El método en sí está además vinculado a la actividad histórico-práctica del hombre. El método rescata a la conciencia en la historia, para seguir construyendo su propia historia; "en cuanto sistematización de la experiencia humana, se cruza con las situaciones existenciales estratégicas y se proyectan, con todo el dinamismo político que esto implica, hacia el inédito viable"²⁴⁴.

A partir de una crítica al modelo de educación informacionista, el método participativo de Freire construye una crítica alternativa a la pedagogía dominante cuestionando de paso el carácter instrumental, en esencia, paternalista y básicamente autoritaria, que funda la acción pedagógica tradicional en un *modus operandi* no participativo. Según Freire, la educación bancaria está basada en la premisa de que el conocimiento es un producto acabado que hay que transmitir informativamente, impidiendo una construcción democrática del saber y el conocimiento como encuentro dialógico de los sujetos, como saber descubierto comunitariamente a través del trabajo y la praxis social. Hemos visto comenzando este capítulo cómo la educación bancaria se define por ser un tipo de educación orientada a depositar, transmitir e informar conocimientos en el cuerpo-objeto del educando. Esta pedagogía que denominamos informacionista es básicamente una didáctica reactiva de la respuesta y el pensamiento de la adaptación, que anula la

²⁴⁴ TORRES NOVOA, Carlos Alberto (Comp.), *La praxis educativa de Paulo Freire*, Ediciones Gernika, México, 1992, p.7.

creatividad en un contexto que, paradójicamente, demanda por el contrario una actitud abierta al riesgo y la imaginación creadora al servicio de la invención y producción de la realidad.

Frente a este tipo de educación, Freire opondrá un tipo de aprendizaje dialéctico basado en la contradicción y la pregunta problematizadora en diálogo con la realidad y con los otros. Se trata de un tipo de educación que reconoce al hombre-mundo como sujeto de conocimiento, como constructor de la historia y el orden social. En el paradigma comunicativo, el educador-educando adquiere habilidades de diálogo, capacidad de problematización y conciencia de la propia praxis creativa. La educación es pues una actividad de autodeterminación política que educa culturalmente al sujeto en función de las necesidades de encuentro y transformación de la realidad inmediata. Por supuesto, esta pedagogía, basada en el diálogo y la unidad entre acción y reflexión, habrá de reconocer el carácter ideológico de lo educativo en la relación Conocimiento-Sociedad. Dentro del dinamismo de la dialéctica social que determina el objeto y función socializadora de la educación, Freire comprende el carácter social del saber y el conocimiento como una actividad praxiológica de enunciación, ordenamiento y acción social de los sujetos en el mundo. Por ello, propondrá, en coherencia, un método activo de intervención grupal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El debate en grupos, la aplicación de un método activo, favorece, según Freire, un aprendizaje crítico del hombre a través del debate y el desafío problematizador del conocimiento, compartido socialmente. Sólo en la propia praxis o la actividad relacional que define al hombre como sujeto es posible la realización de una verdadera educación. Esta, necesariamente, debe ser dialógica y participativa por las mismas razones.

La participación es un concepto clave en el modelo pedagógico elaborado por Paulo Freire. Una participación auténtica requiere el involucramiento de los sujetos mediante el encuentro dialógico a la hora de definir colectivamente la

realidad. Este es por tanto un concepto esencialmente pragmático, pues hunde sus raíces y posibilidades de legitimación en la propia praxis social. El interés por conjugar acción y pensamiento parte de una idea del saber ligada a la capacidad de aprendizaje de los sujetos como actividad cooperativa en la cultura, entendida ésta en términos de proceso de comunicación dialógica. "Paulo Freire parece sustentar su teoría pedagógica en la comunicación al afirmar que es exigencia radical el concebir a los hombres como seres que no pueden ser al margen de la comunicación, puesto que son comunicación en sí. Obstaculizar la comunicación equivale a transformar a los hombres en objetos. Este planteamiento nos tiene que hacer reflexionar sobre los medios de comunicación social como medios de expresión que implican de tal forma al estudiante de hoy, que llegan a desubicarlo totalmente del ambiente escolar y de los métodos de aprendizaje que nos empeñamos en perpetuar"²⁴⁵. "La comunicación implica una reciprocidad que no se puede eludir. No es viable comprender el pensamiento fuera de la función, tanto cognoscitiva como comunicativa"²⁴⁶. Freire, de hecho, ha subrayado repetidas veces en sus escritos la importancia pedagógica de la comunicación. La mayoría de los proyectos de comunicación participativa, desarrollados fundamentalmente en América Latina, se inspiran, de manera más o menos directa, en la perspectiva pedagógica freireana., y su idea de que la educación más que transferencia de información es diálogo y comunicación entre los sujetos interlocutores de la acción pedagógica. Esto es, en la perspectiva pedagógica de Freire el proceso de conocimiento es un proceso de comunicación, condicionado además socioculturalmente. No puede haber interacción social, sin comunicación ni mediación cultural. Todo contexto de generación de conocimiento ha de tomar en consideración las relaciones constitutivas de tipo lógico, histórico, dialogal y gnoseológico. El conocimiento debe ser reivindicado en su dialéctica históricamente determinada. La dimensión gnoseológica es inseparable de la perspectiva

²⁴⁵ GUTIÉRREZ, *El lenguaje total*, op.cit., p.33.

²⁴⁶ MONCLÚS, Antonio, *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire. Nuevos planteamientos en educación de adultos*, Anthropos, Barcelona, 1988, p.104.

antropológica y de las implicaciones epistémicas. Ser y pensar son una misma cosa. Existir, nos dirá Freire, es un concepto dinámico, que implica el diálogo eterno del hombre con el hombre y con el mundo. Pues el conocimiento es un acto creativo de la conciencia en la historia. Como habría de señalar Nicol, el conocimiento implica una serie de condiciones vitales de carácter contextual. El conocimiento está situado, y la aprehensión de la realidad por el hombre es además interactiva. Por ello, conocer la realidad presupone transformarla a través de la reflexión sobre las representaciones sociales que nos constituyen como sujetos en la propia interacción. En otras palabras, una verdadera educación debe facilitar la reflexión sobre su propio poder de reflexionar así como su instrumentación en el desarrollo de ese poder, en la explicitación de sus potencialidades como capacidad de opción (nivel ideológico), por cuanto una sociedad refleja, no reflexiva, es una sociedad cerrada y hoy, más que nunca, las sociedades se caracterizan precisamente por ser sociedades de cambio, abiertas a la información y, por lo mismo reflexivas, esto es, abiertas a la comunicación.

Desde la perspectiva freireana la educación pasa a ser así un acto de comunicar y de comunicarse, se constituye en situación gnoseológica de encuentro entre sujetos igualmente cognoscentes que, a través del diálogo, buscan construir el saber socialmente necesario.

8.3. La dialogicidad como construcción del conocimiento y apropiación de las representaciones sociales.

La propuesta de Freire incluye un método de enseñanza, una filosofía de la educación y también una teoría del conocimiento. Así, por ejemplo, para Freire sólo existe saber en la invención, en la reinversión, en la búsqueda inquieta y permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Pues el hombre, en la visión antropológica de Freire, es antes que nada un ser o sujeto relacional. Frente al reduccionismo

psicologista y la disolución del sujeto en la abstracción de lo social, el hombre es conceptualizado en su integralidad psicosocial, superando de este modo cualquier tentación de individualismo metodológico. Esto es, la educación imaginará al sujeto de aprendizaje inmerso en la dialéctica de la historia y la cultura. No se aceptará ni al hombre como un ser aislado del mundo, ni al hombre sumergido en la determinación de la sociedad.

Más allá de la realidad objetivada en la que vive inmerso, el hombre, según Freire, es un ser que se relaciona, un ser hecho y realizado en la interacción con los otros. Como sujeto es un ser que no sólo está en el mundo, sino más aún, se trata de un ser que existe con el mundo, es un ser abierto a la realidad y al cambio. "El hombre está en el mundo y con el mundo por ser un ser de relaciones, a partir de la reflexión, la acción, la cultura como lo creado y recreado y no repetido por el hombre"²⁴⁷. Este ser cultural que imagina Freire puede, o no, desempeñar una función activa en el proceso de relación con el mundo y con los otros. De ello dependerá su realización plena como sujeto o, por el contrario, su cosificación. La educación debe pues ser más creadora que restrictiva y desinhibidora, pues el conocer implicaría un acto de aprehensión activa de los sujetos. De hecho, el conocimiento realmente es acción transformadora de la realidad, implica un acto de invención y transformación. Este tipo de pedagogía social, fundamentada en la expresividad creativa de la comunicación, exige que los educandos sean actores protagonistas y no meros espectadores de la acción pedagógica. Pide de ellos posibilidades para transformar la realidad. Supone por lo tanto posibilidad de cambio, de intercomunicación, de expresividad propia ²⁴⁸.

La teoría freireana del conocimiento se fundamenta en una metodología dialéctica como camino adecuado para iniciar el proceso educativo desde la práctica real de los movimientos ciudadanos. Este partir de la práctica hace posible que se

²⁴⁷ Ibid., p.83.

²⁴⁸ GUTIÉRREZ, op.cit., p.119.

alcancen nuevos niveles de comprensión, es decir, hace viable llegar a procesos de abstracción de la misma realidad, que en cierta medida nos permitan comprenderla para intervenir en ella. La investigación participativa que propone concibe el trabajo como descubrimiento coparticipado en el que se comprometen agentes de educación y grupos de la comunidad. La cultura es concebida como cultura-transformación, como búsqueda utópica. Búsqueda incierta y dudosa, que exige al sujeto educando la aceptación del conocimiento como contradicción permanente. La pedagogía de Freire, en cuanto método activo de investigación y transformación grupal, es antes que nada una pedagogía de la contradicción que reivindica el carácter dialéctico del conocimiento social. Por ello implementará en su método las dinámicas grupales de los círculos de cultura como círculos de investigación que convierten el quehacer educativo en praxis transformadora de la realidad. La codificación y descodificación temática de las contradicciones que plantea habitualmente la realidad exigen el despliegue de la conciencia de los sujetos educandos en dinámicas grupales mediante el acceso a la crítica que favorece la flexibilidad de los círculos de cultura frente al modelo rígido de la educación formal escolarizada. En este sentido, Freire hablará de la codificación pedagógica como un proceso de descodificación dialógica entre educando y educador, esto es, como un proceso de intercomunicación dialécticamente referenciado a través de la puesta en común del diálogo. La asunción de una actitud crítica sólo puede ser producto de una práctica grupal, dialectizada socialmente, que cuestione reflexivamente el papel del sujeto como actor del aprendizaje, analizando de paso el rol del profesional de la educación, la función del saber y el conocimiento y las relaciones sociales mediante una cultura dialógica de asunción y reconocimiento del otro en el proceso de diálogo.

Como señala insistentemente Freire, toda la vida del sujeto es relacional. El diálogo en comunidad es pues una condición indispensable de la vida en sociedad. En este sentido, la acción, como señalara Martin Buber, es comunicación, intercambio

de ideas y pensamientos en la búsqueda de empatía con el grupo. Todo proceso educativo está determinado por las representaciones de la realidad que se concretan en el intercambio subjetivo y transforman la experiencia cotidiana a nivel de conciencia. La acción educativa debe por ello ser conceptualizada como una comunicación dialógica con la realidad. Pues todo aprendizaje significativo sólo se logra a través de una perspectiva dialógica. Sólo mediante una relación dialógica, la praxis educativa puede conformar un pensamiento abierto al cambio, capaz de volver a la práctica para guiar nuevas experiencias de conocimiento. El diálogo es una necesidad existencial en la medida en que representa una condición necesaria para pronunciar el mundo y transformar la realidad. El diálogo, que es siempre comunicación, favorece la colaboración al servicio del desarrollo. "La transformación del mundo es consecuencia de la dialogicidad. Y no puede haber dialogicidad si cada hombre (todos los hombres) no dicen su palabra. Solamente el diálogo que implica el pensar crítico es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin esta no hay verdadera educación"²⁴⁹. El carácter histórico-cultural del conocimiento presupone por tanto una pedagogía de la comunicación basada en el diálogo como relación horizontal que nace de una actitud crítica en el proceso de interacción grupal. Esto es, la nueva educación debe ser antes que nada comunicación educativa, debe fundamentarse en un método activo, dialogal y crítico que modifique el sentido del programa educacional usando técnicas como la reducción y la codificación para impulsar una nueva cultura del diálogo. Los conceptos de antidualogicidad y dialogicidad deberán ser aplicados como matrices antagónicas de interpretación en el análisis y sentido de la acción cultural.

Tal y como han demostrado los estudios culturales, la dialogicidad debería ser valorado en sus justos términos como un concepto cualitativo clave por su poder heurístico. No por nada resulta casual que las ideas de Bajtin, a este respecto, hayan sido ya aplicadas en la práctica en el diseño de un modelo dialógico de comunicación participativa. El principio dialógico

²⁴⁹ Ibid., p.53.

puede ser aplicado al intercambio simbólico que se produce a nivel general en toda conversación humana, como ejercicio polifónico de conocimiento para un modelo actualizado de comunicación educativa. Syad Rahim, por ejemplo, traslada sus ideas sobre la teoría semántica, al problema especial de producción de significados y valores culturales en materia de comunicación al servicio del desarrollo.

El diálogo, como hemos dicho, es inherente a todas las formas de comunicación. En el proceso de comunicación, forma y contenido son inseparables de la construcción del mensaje por el otro. Ambos además son simultáneamente definidos por el contexto social. Es decir, la comunicación en acto tiene un espacio y un tiempo determinados social e históricamente. Por ello toda voz o habla individual está inevitablemente ligada a otras voces. Si además la intersubjetividad es la condición de supervivencia de toda cultura, el conocimiento y dominio del entorno no puede ser conceptualizado como una simple relación sujeto-objeto, sino como una comunicación entre sujetos a propósito del objeto de la acción. De este modo, la realidad es mediatizada por las acciones, pensamientos y discursos de los sujetos. En la comunicación no hay sujetos pasivos, lo que caracteriza a la comunicación es que ella es diálogo, así como el diálogo es comunicativo. La educación, por tanto, es comunicación, es diálogo y encuentro entre sujetos interlocutores en busca de significados a través de dos planos: el emotivo y el racional. En cuanto proceso comunicativo, el método freireano propondrá por ello una consideración profunda del lenguaje, del significado creador que tienen las palabras, los signos, las imágenes y el proceso de codificación entero por el cual se nombra y designa de manera determinada el mundo y la realidad. De acuerdo con Bajtin, todo discurso o expresión comunicativa es fundamentalmente de naturaleza social. En el modelo clásico de comunicación para el desarrollo prima, sin embargo, un tipo de relación monológica en el que la participación más que un proceso es considerado un producto. Partiendo del principio de que la esencia del diálogo es el reconocimiento y respeto del otro, de las otras voces, como productos de sujetos autónomos y

no como objetos de la comunicación, se podría distinguir en este sentido entre un modelo informacionista, inspirada en la epistemología de la teoría matemática de la comunicación, y un modelo dialógico, basado fundamentalmente en la dialéctica de la anticipación"²⁵⁰.

Así, el modelo freireano de comunicación dialógica sienta las bases de una percepción alternativa de los procesos de información introduciendo una perspectiva distinta en el análisis y construcción colectiva del conocimiento de la realidad. Desde el punto de vista pedagógico de Freire, "por el diálogo el hombre se crea y se recrea en una comunicación efectiva con el otro. La autoexpresión no es creadora sino en la medida en que es comunicación o encuentro con los demás. El diálogo constituye hoy en el interior de todas las instituciones la piedra de toque de la renovación. Se humanizan las instituciones en la medida en que sus estructuras son puestas en tela de juicio por medio del diálogo. El diálogo es la prueba y verificación del actuar y del hacer. No puede existir un diálogo sin praxis. Es medio privilegiado de creación porque subjetiva sin cosificar (...) La dialogicidad integra las experiencias concernientes al percibir, sentir y pensar"²⁵¹.

Proponer, en este sentido, modelos de aprendizaje que reconstruyan lo real mediante la investigación en torno al medio, puede ser una de las múltiples formas que integre el manejo de las redes y tecnologías electrónicas con el acceso a la realidad sociocultural, en la medida que proporcione dinámicas dialógicas de cooperación en el aula. Es decir, si el diálogo es la esencia de la educación, la introducción de dinámicas grupales de investigación en la construcción del saber en los procesos de enseñanza-aprendizaje debe ser objeto de una mediación pedagógica que posibilite procesos de construcción autónomo del aprendizaje merced al establecimiento de comunidades interpretativas.

²⁵⁰ Cfr. RAHIM, Syad, *Participatory development communication as a dialogical process*, en NAIR, WHITE et al., op.cit., p.133.

²⁵¹ GUTIÉRREZ, *El lenguaje total*, op.cit., p.124.

Al contrario que en la concepción tradicional de la educación, que limita los actos de representación al ámbito de la lingüística y la información textual, el enfoque de la comunicación como proceso exige una fundamentación psicosociológica en una perspectiva histórico-cultural a nivel cognitivo. Así, estamos en condiciones de afirmar que "para que un conocimiento resulte significativo, desde una perspectiva personal, ha de estar basado en una experiencia propia: ha de partir de una experiencia de conocimiento"²⁵². La pedagogía de la era tecnocrática debe caracterizarse, en este sentido, por ser una pedagogía tecnológica, una pedagogía del pensamiento dialógicamente histórica. Si la escuela debe proporcionar al ciudadano del futuro los códigos conceptuales de representación pensando en una sociedad dominada por las nuevas tecnologías y los medios de comunicación de masas, la educación ha de fijarse como objetivo prioritario la formación de sujetos capaces de adaptarse al cambio social permanente. Lo que exige considerar al educando "como / una / realidad / abierta / activa / participativa / cooperativa / contextualizada"²⁵³. En otras palabras, el diálogo es condición indispensable de toda actividad educativa. La comunicación es educación y la educación transmisión cultural, actividad relacional cooperativa:

"En las interacciones de diálogo interpersonales, las personas se encuentran, confrontan, aceptan (en mayor o menor medida) y relacionan mutuamente como individuos únicos (...) Se sientan así las bases para la capacidad de acción personal en el aprendizaje. El diálogo interpersonal puede, por supuesto, hacerse mecánico si los seres humanos interesados actúan basándose en alguna imagen estereotipada del otro. Sin embargo, siempre existe en las interacciones personales un potencial de discurso verdadero"²⁵⁴.

Con el establecimiento de mayores relaciones entre la ciencia de la comunicación y la psicología, la interacción humana se piensa, no ya de manera estrictamente instrumental como en el paradigma conductista, sino más bien a partir de

²⁵² VÁZQUEZ, Gonzalo, *Inteligencia, tecnología y escuela en la sociedad post-industrial*, en VV.AA., *Comunicación, tecnología y diseños de instrucción*, CIDE, Madrid, 1993, p. 222.

²⁵³ Ibid., p.221.

²⁵⁴ STREIBEL, Michael J., *Tres enfoques del uso de la informática en la educación*, en VV.AA., *Comunicación, tecnología y diseños de instrucción*, CIDE, Madrid, 1993, p.58.

criterios de carácter cualitativo. La psicología, junto con la teoría lingüística y el arte de la hermenéutica -además de las técnicas y perspectivas metodológicas aportadas por ciencias como la antropología-, ha posibilitado un acercamiento cualitativo al fenómeno de la comunicación frente al modelo informacionista hasta ahora dominante. Entre otras aportaciones, el estudio psicológico de los procesos primarios de comunicación ha hecho factible una investigación más abierta sobre el sujeto como canal de información con todas sus limitaciones necesarias. Es decir, el ruido, la interferencia, así como el fenómeno de la redundancia, son indispensables, en cierta proporción, para el buen desarrollo de la expresión humana. De lo contrario, no estaríamos ante procesos de comunicación, sino ante procesos mecanicistas de transmisión de información, cuya naturaleza termina prescindiendo, según el modelo teórico fisicalista, del elemento específicamente humano.

La importancia del diálogo como práctica educativa de la libertad deriva precisamente del carácter culturalista e íntimamente humano de la comunicación interpersonal. La palabra es, en este sentido, hominización del animal político que somos. Los hombres, recuerda Freire, no se hacen en silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. Sólo mediante una actitud dialogante los hombres pueden enunciar el mundo y apropiarse de él pacíficamente. Sólo ante la construcción compartida de los significados sociales es posible por tanto transformar verdaderamente la realidad. Esta visión de lo social recupera en toda su extensión e importancia el valor cognitivo del lenguaje en la comunicación educativa, tal y como propusieran insistentemente McLuhan y Postman. La reflexión ideológica en torno al pensamiento y el lenguaje situará de manera adecuada la relación dialéctica que conforma al sujeto en su contexto histórico-cultural para favorecer el aprendizaje y apropiación de la cultura como algo propio en la transformación de los educandos como sujetos de su hacer. La metodología aplicada por Freire en la educación de adultos retoma el significado de la palabra en su poder educativo como acto de nombramiento y apropiación del mundo por parte del sujeto

educando. La palabra es en Freire un elemento central y constante. Pues, como bien indica, es a través de las palabras generadoras como el educando comprende, enuncia y se libera del mundo. La potencialidad del lenguaje en acto es la práctica fundante de toda comunicación humana. Por otra parte, la relación íntima que existe entre verbalización y pensamiento hace que el lenguaje configure nuestros pensamientos y que nuestros pensamientos configuren nuestro lenguaje, modelizando igualmente nuestras actividades prácticas como sujetos.

La comunicación y la conversación son, en verdad, un arte y una capacidad humana que se desarrollan en el curso de la vida. Por lo mismo se pueden superar los obstáculos subjetivos que encontramos en el estudio de la creatividad humana, cuando en el acto del habla transformamos nuestra conciencia reformulando la identidad del "yo" en referencia al "Otro". No por otra cosa el psicoanálisis se basa en la conversación como ritual. A través del sistema de pregunta y respuesta, a través de una conversación mínimamente formal, el cliente reconstruye su psiquismo navegando por encima del inconsciente. La teoría de la acción comunicativa, por ejemplo, cifra justamente en el acto del habla las posibilidades de igualdad y emancipación humanas frente a la razón instrumental²⁵⁵.

La conversación, dice Meerloo, es un lubricante social, un intercambio mutuo de tolerancia y la concesión de igual honor. Promueve el sentido de la comprensión directa. Proporciona el goce del intercambio intrascendente pleno de verbosidad exaltada y el placer de saborear el sin sentido²⁵⁶. "La etimología latina del término conversación resulta esclarecedora. Es un derivado de *vetere*, que significa girar, dar vueltas, no necesariamente en torno a algo, sino girar en sí. De *vertere* viene conversación, que significa un amplio campo semántico: habitar, hallarse, dedicarse, presentarse, vivir con. Y conversari está

²⁵⁵ Cfr. HABERMAS, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Taurus, Madrid, 1987; VV.AA., *Racionalidad y acción comunicativa en la obra de J. Habermas*, FIM, Madrid, 1988.

²⁵⁶ MEERLOO, P., *Teoría de la comunicación humana. Ensayos originales. Contribución de la psicología a la Teoría de la Comunicación*, Editorial Troquel, Buenos Aires, p.205.

emparentado con convivere que significa convivir y específicamente, correr con, compartir los víveres"²⁵⁷. En cuanto libre intercambio de palabras que expresan ideas, sentimientos y acciones, la conversación presupone el encuentro en un mismo plano común de todos los participantes. Forma parte de la conversación el reconocer al otro y estimarlo en su valor. En cuanto fenómeno vital, la conversación "por un lado, consta de expresiones (presiones que salen hacia afuera): el hombre al hablar, modela y moldea su propio pensamiento, le da forma, lo afirma y controla la acción (...) Por otro lado, el interlocutor tiene que traducir lo que dice el compañero, y no sólo en el plano de las ideas sino también de los sentimientos"²⁵⁸. "La conversación suele fluir por su propio impulso. No se advierte ningún esfuerzo. Desarrolla en ese fluir sus propias leyes naturales. La conversación no tiene que alcanzar meta alguna. Descansa en sí misma y se extingue una vez cumplida (...) La conversación es la forma plana del diálogo, realizando esa apertura de la comunicación objetiva a la comunicación subjetiva. Se descubren también sus condiciones esenciales, que son el abandono de todo afán de resultado por parte de los sujetos, y el ocio como situación comunicativa"²⁵⁹. De tal modo, que la racionalidad instrumental se ve supeditada a la razón comunicativa, fundamento y acción de la auténtica comunicación interpersonal. Pues, como señala Freire, sólo a través del diálogo que reconoce al otro en su radical diferencia es posible la comunicación, nuestro propio reconocimiento y aún el conocimiento y acción sobre la realidad.

Frente a la visión nominalista y a la visión gnoseológica del intelectualismo aristotélico, Freire elaborará su diseño pedagógico imaginando el lenguaje como constitutivo del sujeto social y sus relaciones. Por ello, retomando a Vigotsky, reconocerá la importancia educativa de la expresividad en el

²⁵⁷ ALTAREJOS, Francisco, *La educación, entre la comunicación y la información*, Revista Española de Pedagogía, Año XLIV, número 171, 1986, p.16.

²⁵⁸ Cfr. BROWN, J.S.; COLLINS, A. y DUGUID, P., *Situated cognition and the culture of learning*, Educational Researcher, 18 (1), 1989, pp.32-42.

²⁵⁹ ALTAREJOS, op.cit., p.17.

desarrollo integral de todo ser humano. El punto de referencia de la praxis freireana es justamente la construcción de un nuevo modo integral de cultura. Abandonando los planteamientos intelectualistas del conocimiento, el saber y la definición de lo cultural, Freire plantea en un sentido radical la importancia de las culturas populares y cotidianas de los sujetos. Su comprensión de los fenómenos culturales va más allá del monopolio y la acumulación de los saberes eruditos y las bellas artes para recuperar en toda su extensión la cultura como actividad práctica del trabajo en su relación dialéctica con el mundo:

"De este modo, esta forma de acción cultural, como acción histórica, se presenta como instrumento de superación de la propia cultura alienada y alienante. Es en este sentido que toda revolución, si es auténtica, es necesariamente una revolución cultural. La investigación de los temas generadores o de la temática significativa del pueblo, al tener como objetivo fundamental la captación de sus temas básicos a partir de cuyo conocimiento es posible la organización del contenido programático para el desarrollo de cualquier acción de él, se instaura como el punto de partida del proceso de acción, entendido como síntesis cultural"²⁶⁰.

Como señala el profesor Monclús, "la intrínseca relación en Freire entre cultura y educación viene precisamente de la nueva consideración que él tiene de cada una de ellas, en la línea de un planteamiento liberador, concienciador, crítico y transformador de la realidad"²⁶¹. La cultura en su metodología es una cultura de la transformación del hombre por el trabajo y la creación constructivista de la realidad de manera colectiva. La cultura es conquista y espacio de acción para la libertad. Por ello plantea la educación como un diálogo, situando el problema de la conciencia en el centro de la discusión metodológica a nivel pedagógico. Como bien apunta Torres Novoa, Paulo Freire es el pedagogo de la conciencia, de la turbulenta, conmovedora y potencial conciencia histórica como centro de transformación, representación y apropiación social de la cultura y la naturaleza. El modelo de educación popular que define consiste

²⁶⁰ FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid, 1992, p.238.

²⁶¹ MONCLÚS, Antonio, *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire. Nuevos planteamientos en educación de adultos*, Anthropos, Barcelona, 1988, p.41.

por ello esencialmente en una metodología crítica de concientización grupal, centrada en el cambio educativo de una praxis cuya característica más destacable puede resumirse en su fundamento radicalmente reflexivo y vivencial.

Freire propone la liberación del sujeto en comunidad como un proceso de concienciación a través del aprendizaje entendido como acceso al "inédito viable". A ello dedicará gran parte de su obra. Pues dentro de su preocupación por la cuestión de la democratización de la cultura, Freire interpreta que el problema de la educación es básicamente un problema de limitación de conciencia en la aprehensión de la realidad. En otros términos, el objetivo último de la pedagogía freireana es el logro de una sociedad reflexiva en el que el aprendizaje consiste básicamente en un proceso de conocimiento del conocimiento, como práctica analítica situada en el contexto social que determina las posibilidades de dominio fenoménico en cuanto función crítica del proceso cultural de concientización que amplía el alcance de comprensión de la realidad de la conciencia mágica a la conciencia revolucionaria.

En este sentido, Freire distingue tres tipos de conciencia de la que pueden ser portadores los sujetos: la conciencia mágica, radicalmente intransitiva; la conciencia ingenua, limitadamente transitiva; y la conciencia crítica, que presenta las cosas como se dan fenoménicamente en la existencia humana, integrando dialécticamente el medio o contexto amplio de la propia realidad. El nivel de conciencia posible está determinado por la capacidad de reflexión autónoma de los sujetos. Y esta a su vez, se ve determinada por la capacidad transformadora de la realidad, resultando además que estos tres tipos de conciencia obedecen, por otra parte, a diferentes modelos de comprensión del saber y el conocimiento (miticismo, positivismo, dialéctica), de la que participan también los diferentes modelos de educación y comunicación (bancaria, cientificista y transformadora). Freire, claro está, apostará por un tipo de educación crítica en cuanto práctica de la libertad, por ser este tipo de aprendizaje el único que amplía la conciencia

posible de los sujetos sociales. Su propuesta de desarrollo de la conciencia transitivo crítica, como superación de la conciencia mixtificada, niega en favor de la conciencia política la cosificación de la interacción humana y las relaciones sociales a través del diálogo como reconocimiento dialéctico e intersubjetivo que constituye la verdadera matriz de la democracia. Sólo a través de un proceso de acción cultural para la concientización es posible llegar a adquirir el máximo de conciencia posible que permita a las masas no críticas pasar de una etapa intransitiva a la plena emergencia como sujetos de la historia apropiándose de manera colectiva el conocimiento y la cultura.

La conciencia plena es antes que nada, según esto, conjunción entre teoría y práctica, dialéctica de la acción-reflexión, que historiza el conocimiento y el propio proceso de aprendizaje en la práctica histórica concreta, a partir de las identidades y la necesidad de saber praxiológico de los educandos. Si no se parte de esta concepción del saber, el conocimiento y la educación, la adopción de otros métodos educativos reduce al ser humano a la mera condición de objeto, anulando su conciencia crítica en la ingenuidad o la magia de lo especulativo o reductivamente pragmático. Luego, la pedagogía, según Freire, debe ser un ejercicio colectivo de crítica que se compromete en la denuncia y el anuncio que hagan posible la asunción de una conciencia para sí de los educandos. Se trata pues de una pedagogía basada en el compromiso histórico con los sujetos sociales como creadores, conocedores y agentes transformadores de la realidad.

De acuerdo con su pedagogía, todo sujeto tiene capacidad de reflexión, capacidad de abstracción, conceptualización, capacidad de toma de decisiones, definición de alternativas y planificación del cambio social. Una pedagogía que fomente estas capacidades capacitará al sujeto para su desarrollo personal en comunidad. Acción y reflexión no deben ser consideradas por ello, según Freire, actividades separadas, sino más bien momentos orgánicamente relacionados de manera dialéctica. Acción

y reflexión, de hecho, garantizan de manera conjunta el proceso de concienciación. La matriz de su metodología educativa es básicamente dialéctica. La aprehensión de la realidad forma parte del movimiento. El sujeto de la acción reflexiona sobre la realidad partiendo del hecho de su necesaria transformación. Para Freire, la unidad acción-reflexión es inquebrantable, se dan simultáneamente. La concientización no puede existir fuera de la praxis. Y la praxis necesita reflexión.

El concepto de concienciación de Freire se fundamenta por ello en el concepto de acción dialógica. Toda actividad consciente y crítica parte de una situación y un entorno, se arraiga en una identidad y recurre a ciertas competencias comunicativas frente a las alternativas visibles de libertad. Esto es, la pedagogía de la liberación se fundamenta en la radicalidad de la propia praxis²⁶². Esta incluso debe plantearse el papel de la tecnología en la construcción del orden social para favorecer la concienciación en el proceso de aprehensión crítica de la cultura para la transformación real de la infraestructura del trabajo y la producción social, a través de un ejercicio crítico de control colectivo de la técnica.

Si el diálogo busca la concienciación de los sujetos, esta a su vez presupone un principio necesario de criticidad en el proceso de concientización de los educandos. Una educación que problematice al hombre con su medio a través del diálogo exige un modo de aprendizaje crítico en la innovación y descubrimiento de los saberes contruidos por el grupo y los objetos de producción originariamente exógenos. La crítica juega pues un papel crucial en esta metodología educativa. Se trata de favorecer una forma de conciencia abierta, capaz de saber poner objetos, necesidades, realidad y proyectos en un horizonte de creatividad e imaginación, que parta de, y estructure en el mismo proceso, la vivencia y el contexto presente de los educandos en el horizonte de un proyecto histórico de transformación comunitaria. "El proceso constructivo de la utopía debe partir del mundo cotidiano, de las necesidades

²⁶² Sobre el concepto de concienciación de Freire ver WHITE, op.cit., pp.24 y 25.

ordinarias de los sujetos sociales, del acceso diferencial a bienes y servicios, al código cultural y a los proyectos de vida, pero en un contexto macrosocial"²⁶³.

Es así que la necesidad de una educación liberadora sea conceptualizada como un tipo de educación para el desarrollo, como un salto cualitativo en la reflexión de los sujetos conscientemente organizados en grupos y organizaciones para la intervención en la comunidad. Freire propone, de hecho, la reflexión crítica como un elemento vital en el diseño de una alternativa para la participación y el desarrollo.

El método psicosocial que estructura en forma de pedagogía de la esperanza tiene la virtud de favorecer dinámicas grupales mediante las que la sociedad se reconoce y vuelve sobre sí misma descubriendo su capacidad autónoma de resolución de los problemas y retos comunitarios. Mediante la promoción de una cultura dialógica, Freire imagina que los sujetos pueden aprender a participar en experiencias comunitarias al objeto de fomentar una actitud solidaria de compromiso con los valores y necesidades de la comunidad. A través del diálogo y la ayuda mutua, la creatividad, la unidad entre el trabajo manual y el intelectual y la expresividad del educando, el método freireano contribuiría así a generar "nuevas formas de comportamiento de acuerdo con la responsabilidad que han de tener en la comunidad" los sujetos y grupos sociales en la la asunción consciente de los problemas de desarrollo²⁶⁴.

Por supuesto, la preocupación de Freire es siempre la relación intrínseca entre educación y cambio social. A través de este problema clave nuclear en su obra, Freire se aproxima a la problemática del desarrollo comunitario, concibiendo el campo comunicativo como el lugar de encuentro de la praxis cultural en favor de las transformaciones sociales. El problema de la educación como comunicación, el problema de la comunicación educativa, siempre permanecerá como transfondo teórico de útil

²⁶³ IDEPAZ, *Reflexiones para construir una propuesta de educación popular*, Cuadernos de Educación Popular, número 1, Ecuador, 1993, p.8.

²⁶⁴ MONCLÚS, op.cit., p.119.

referencia en la discusión de los problemas del desarrollo local. Si toda educación apunta a fines instrumentando un método y unas técnicas de formalización específicas, la apuesta por un método activo presupone una reflexión sobre los medios, y más aún una discusión sobre los fines de la propia educación como un ejercicio de cuestionamiento del propio papel del educador y del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es así que el propio cuestionamiento del método una vez más acaba determinando el objetivo político de la educación como praxis comunicativa al servicio del desarrollo y el bienestar de la población.

Para Freire, la educación popular en cuanto pedagogía comunitaria al servicio de la emancipación individual y grupal es un ejercicio de mediación social que dialectiza el conocimiento en una praxis profundamente reflexiva, cuyo objetivo se orienta a conformar un nuevo sujeto portador de una cultura crítica que movilice el conocimiento y el saber social en beneficio del desarrollo y el bienestar público del conjunto de la comunidad, resultando de este modo la educación el principal instrumento de apropiación, conocimiento y transformación colectiva de la realidad. Esta conceptualización de lo educativo como praxis transformadora de la realidad en la intervención, planificación y gobierno del desarrollo local será el que comprometa al educador en una función transformadora, como agente facilitador encargado de impulsar y favorecer la praxis de los grupos y movimientos sociales en la intervención y transformación sociocultural de la comunidad, a partir de las vivencias y recreaciones cotidianas y permanentes de los propios sujetos.

La última contribución que quisiéramos destacar de la pedagogía dialógica es justamente la reflexión crítica en torno al papel de los intelectuales en la sociedad de la información, que, como ya analizáramos en este capítulo, resulta una exigencia imprescindible en la problemática de la comunicación educativa, como así vamos a demostrar cuando hablemos de la epistemología de la red, los movimientos sociales, el desarrollo comunitario y la función del educador como intelectual

comprometido en la lucha cultural al servicio de la ciudadanía. Así pues conviene tener muy en cuenta cómo Freire introduce una reflexión crítica del papel del educador, retomando la línea gramsciana en torno al compromiso histórico de la función intelectual, por ser éste el análisis más adecuado para comprender en todas sus implicaciones el papel que hoy pueden cumplir los intelectuales en relación a la cultura popular y los intereses "representados" mediáticamente por la nueva cultura tecnocrática del discurso publicitario. En el nuevo contexto de la llamada sociedad del riesgo y el caos, este planteamiento implica toda una serie de aspectos fundamentales, que resultan decisivos para una comunicación educativa que, en coherencia, busque la autonomía crítica de los educandos en la apropiación de las representaciones sociales de los medios.

Partiendo de la imposibilidad de una práctica educativa y un contenido programático en educación o comunicación educativa ajeno a los intereses y requerimientos de la dialéctica que establece una determinada sociedad, la cuestión, señala Freire, es saber por quién es seleccionado, al servicio de quién, contra qué y/o contra quién se establece la educación. En otras palabras, la cuestión es saber cuál es el papel del educador y cuál el del educando, cuál es la opción política del educador, que debe iluminar su práctica educativa²⁶⁵. En otros términos, no existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ellos. Es decir, la actividad educativa está inmersa en relaciones sociales de dominio dentro de las cuales el intelectual puede optar por reproducir o favorecer las relaciones sociales dominantes opuestas al cambio.

En este punto, precisamente, el problema gramsciano de la hegemonía y la función intelectual es de nuevo objeto de consideración en las reflexiones desarrolladas por Freire. La relación política-pedagogía desde el plano de la responsabilidad social de los educadores será, a este respecto, la idea crucial

²⁶⁵ WERHEIN, J., et al., *Educación de adultos en América Latina*, Editorial De La Flor, Buenos Aires, 1985. Citado por MONCLÚS, Antonio, *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire. Nuevos planteamientos en educación de adultos*, Anthropos, Barcelona, 1988, p.30.

que atraviere como trasfondo la consideración freireana de una nueva forma de saber, en el que el compromiso y la participación marcan el proyecto de la educación popular al servicio de la democratización de la cultura y las relaciones sociales, según define el propio Freire a partir de "Pedagogía del oprimido". La vinculación de la pedagogía con los objetivos últimos de la emancipación social exigirán de los educadores, siguiendo una perspectiva gramsciana, una función de compromiso con la praxis de los movimientos sociales y las organizaciones de base. La educación popular se plantea entonces -en palabras de Freire- como un esfuerzo en el sentido de la movilización y de la organización de las clases populares con vistas a la creación de un poder popular.

El educador, desde esta perspectiva, es un buscador de caminos y vías de aprendizaje que ayuden al sujeto a convertirse en actor de su propia historia. El educador se erige en inventor y reinventor constante de alternativas de medios para el conocimiento real del objeto de aprendizaje, como proceso de descubrimiento y aprehensión de la realidad por los educandos. En términos de la comunicación educativa, el educador se convierte en facilitador de la praxis comunitaria, promotor de la descodificación y apropiación colectiva de las representaciones sociales y los discursos cultural-mediáticos, como estrategias de aprehensión y dominio de la realidad y conocimiento del medio para la planeación conjunta del desarrollo comunitario previo aprendizaje de una nueva actitud dialógica. El educador educa para la recepción, y más aún para la apropiación de la cultura, a través de la praxis, objetivos y necesidades que determinan los movimientos, las organizaciones de base, los grupos y los propios sujetos sociales en el proceso de transformación de la realidad. En otras palabras, la tarea del educador exige el trabajo en equipo y el compromiso con los objetivos de los movimientos sociales favoreciendo la apropiación práctica de la cultura, las representaciones y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación por parte de los grupos y actores locales, como un problema de planeación del desarrollo y de transformación

territorial de la comunidad desde una perspectiva dialéctica de las relaciones y las contradicciones que atraviesan el tejido comunitario, para captar la totalidad y lograr la concientización efectiva de la realidad social por parte de los sujetos en el proceso comunicativo de reflexión sobre la praxis. De esta forma, los educadores-educandos y los educandos-educadores podrán profundizar en la toma de conciencia sobre las determinaciones que mediatizan el proceso de desarrollo, favoreciendo su intervención en el reconocimiento global de los intereses contradictorios que aparecen en juego. A través de este proceso, el educomunicador pasa así del rol docente a la función movilizadora del conocimiento, y del papel de educador para la recepción a facilitador de las apropiaciones de la cultura, la comunicación y las representaciones sociales, en el proceso de construcción colectiva de la realidad y el horizonte histórico del desarrollo comunitario.

En otras palabras, a una sociedad abierta, una pedagogía de la comunicación; a una realidad multidimensional, una metodología activa y dialéctica; a un ecosistema cultural y social complejos, un pensamiento dialéctico de la actividad y la transformación de lo real concreto; a un orden incierto, problemático e imprevisible, un pensamiento dialéctico y reflexivo; y a una sociedad hipercompleja y reflexiva, un sujeto en proceso, un sujeto comprometido y reflexivo, y una metodología social cualitativa..... Esto es, una comunicación de calidad, una educación cálida, un sistema político noble, una economía humana y un sujeto cualificado.



BIBLIOTECA U.C.M.



5307213813

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN



**PEDAGOGIA DE LA COMUNICACIÓN
Y DESARROLLO LOCAL :
UNA PROPUESTA METODOLOGICA CUALITATIVA**

Se recuerda al lector no hacer más uso de esta obra que el que permiten las disposiciones Vigentes sobre los Derechos de Propiedad Intelectual del autor. La Biblioteca queda exenta de toda responsabilidad.

Dado de Baja
en la
Biblioteca

Tesis presentada por FRANCISCO SIERRA CABALLERO
para la obtención del grado de Doctor en Ciencias de la Información
bajo la dirección del Dr. Fernando Quirós Fernández , profesor titular de
la Facultad de Ciencias de la Información.

h.a. x-53-238790-1 **MADRID**
1997

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
DE MADRID**

**FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA INFORMACION
REGISTROS DE LIBROS
BIBLIOTECA GENERAL**

Nº Registro *TD. 432*

I N D I C E

	<u>Página</u>
PREFACIO	1
I. INTRODUCCION	7
II. EL DEBATE INTERNACIONAL DE LA COMUNICACION Y LA EDUCACION	29
1. Breve historia de un primer fracaso	32
2. Televisión y neocapitalismo de consumo	36
3. Cultura de masas y educación infantil	46
4. Satélites artificiales y neocolonialismo educativo	57
5. Las nuevas tecnologías en la reforma educativa .	79
5.1. Pedagogía y Teoría de la Comunicación	88
5.2. Small is beautiful. Nuevas relaciones de cooperación	90
6. Del desarrollismo educativo a las Políticas Nacionales de Comunicación y Cultura: el giro "tercermundista" de la UNESCO	93
6.1. Comunicación, cultura, educación y desarrollo social. El espíritu del Informe McBride	109
6.2. La comunicación educativa y la formación liberal de los pueblos	119
7. Educación informática y negocio multimedia	141
7.1. La revolución del conocimiento y la alfabetización informática	147
7.2. Informática, lenguaje, procesos cognitivos y física social	154
8. Los sueños pedagógicos de la red	166
8.1. La nueva cultura uniformada del cibespacio	174

8.2. La ciudad educativa y el horizonte tecnológico del nuevo milenio	185
III. COMUNICACION COMO DOMINIO	192
1. Globalización e integración simbólica en la era de las transnacionales	200
2. La economía de la información en el tardocapitalismo	227
3. El nuevo paradigma del toyotismo	233
3.1. La naturaleza del simio amaestrado	235
3.2. La nueva filosofía de la empresa-red	243
3.3. El discurso de la Calidad	249
3.4. La calidad del discurso	252
4. Educación, comunicación y trabajo	260
4.1. La utopía de la educación integral permanente como descualificación de la mano de obra	265
4.2. Comunicación educativa y nuevo organicismo	271
5. De lo global a lo local	280
5.1. El retorno a lo local	284
5.2. El problema de la descentralización	290
5.3. Educación y gestión local	293
5.4. La comunicación y la cultura locales como estrategias	296
5.5. Crítica de la estructura de la información local en España	298
5.5.1. Letanías de la Santa Competitividad: la maldición malthusiana	299
5.5.2. Pluralismo y concentración multimedia en Alemania	305
5.5.3. Liberalización económica y desregulación del sector	308
5.5.4. El caso español: integración dependiente y desestructuración comunicativa	313

5.5.5. Uniformidad versus alternativas locales en la comunicación española	316
5.5.6. Sistema radiotelevisivo y participación social	322
5.5.7. TV local: servicio público o negocio	326
5.5.8. El fracaso de las radios locales ...	335
6. Comunicación, cultura y desarrollo local. La función vertebradora de la comunicación educativa	342
IV. PRINCIPALES PARADIGMAS Y MODELOS TEORICOS EN EL DESARROLLO DE LA COMUNICACION EDUCATIVA	348
1. Paradigma vacunador	375
2. El debate de la escuela paralela	387
2.1. El Aula sin Muros o el muro de la comunicación	396
2.1.1. La filosofía de la técnica y el nuevo pensamiento social	398
2.1.2. Lo frío y lo caliente	408
2.2. El modelo averiguativo como programa	425
2.2.1. La educación como reserva ecológica	432
3. La educación audiovisual como educación estética	441
4. Semiótica y educación	448
5. El legado de Gramsci	454
5.1. Discursos lineales y funcionalismos de izquierda	456
5.1.1. Industria cultural y lógica de la unidimensionalidad	457
5.1.2. Sobre los aparatos ideológicos del Estado	460
5.2. Nueva topología del consenso	463
5.2.1. Adiós al mecanicismo	464

	<u>Página</u>
5.2.2. La construcción social del discurso	466
5.3. Comunicación y cultura popular	469
5.4. Cultura y trabajo	476
5.5. Bases epistemológicas de una pedagogía crítica	482
6. Hacia el paradigma de la representación	488
6.1. Integración dominante versus socialización participativa	490
6.2. Pesimismo de la razón, optimismo de la voluntad	493
6.3. Inteligentsia y Pedagogía de la Comunicación	499
7. Investigación de la representación y expresión social en reunión	507
7.1. Pedagogía activa y educación para la comunicación	510
7.2. La alfabetización para el idioma audiovisual	523
7.3. De la educación audiovisual a la metacomunicación	528
8. Del aula a la praxis. La pedagogía de la comunicación como pedagogía de la representación	532
8.1. Educación popular y pedagogía de la comunicación	536
8.2. Política de la acción cultural y dialéctica. Hacia una teoría ecológica del conocimiento y la educación	539
8.3. La dialogicidad como construcción del conocimiento y apropiación de las representaciones sociales	548
V. INVESTIGACION CUALITATIVA Y PEDAGOGIA DE LA COMUNICACION	567
1. Filosofía y epistemología de la ciencia. Principios del paradigma de investigación reflexiva	573

2.	Fundamentos y fuentes teóricas del paradigma cualitativo	581
2.1.	El regreso al sujeto	582
2.2.	Del significante al significado	585
2.3.	La mirada desde dentro	587
2.4.	La palabra	588
3.	La oposición entre lo cuantitativo y lo cualitativo	590
3.1.	El imperialismo cuantitativista	592
3.2.	El triunfalismo cualitativista	598
4.	Pluralismo metodológico e integración topológica	606
5.	La deriva cualitativa en el estudio de la comunicación	609
6.	De la alienación a la ideología como sentido común	615
7.	Cultura y análisis de audiencias. Bases para una comprensión integral de la recepción	623
8.	Teoría crítica de la recepción	633
9.	Comunidades interpretativas, procesos de mediación cultural y educación para la recepción	636
10.	Mediación, producción cultural y educación para la recepción	640

VI.	LA INTERVENCION SOCIAL EDUCOMUNICATIVA Y LA INVESTIGACION-ACCION PARTICIPATIVA COMO PROGRAMA ESTRATEGICO	653
-----	--	-----

1.	Génesis y sentido de la investigación-Acción Participativa	660
1.1.	Surgimiento y evolución de las metodologías participativas	662

1.2. Pedagogía institucional y dinámica de grupos	675
1.3. Socioanálisis y dialéctica social	678
1.4. Desarrollo y resurgimiento de la IAP	687
1.5. Alternativas de investigación-acción	691
1.6. La investigación-acción en España	702
2. Principios, epistemología y concepción metodológica de la Investigación-Acción Participativa	709
3. IAP, cambio social y transformación de la educación	734
4. IAP, comunicación y desarrollo local	745
VII. COMUNICACION, EDUCACION, DESARROLLO Y MOVIMIENTOS SOCIALES. HACIA UNA EPISTEMOLOGIA DE LA RED	756
1. Desarrollo y colonización de la vida cotidiana	759
2. La globalización como nueva ideología desarrollista	767
3. El desarrollo como convergencia integral	772
3.1. La participación como objetivo	776
3.2. Perspectiva metodológica cultural	786
4. Comunicación y desarrollo	789
4.1. La lógica de la esfera pública vs. el discurso de la ingeniería social	794
4.2. El desarrollo de la comunicación y la comunicación del desarrollo en la construcción de las identidades	802
5. Comunicación, educación y desarrollo integral .	809
6. Comunicación, educación y territorio	817

	<u>Página</u>
7. La centralidad educomunicativa de los movimientos sociales	829
7.1. La trama abierta de una complejidad desconocida	831
7.2. La movilización como administración	834
7.3. De la administración de la identidad del sujeto/objeto al sujeto/sujeto	837
7.4. Movimientos sociales y comunicación educativa	844
8. La epistemología de la red. Un modo de vivir enredados	856
8.1. Una realidad innominada. Una nueva política de la subjetividad	863
8.2. El laberinto del desarrollo	867
8.3. De las redes tópicas a las redes posibles e imaginables	871
8.4. El tercer sistema en la mira de la educomunicación	877
8.5. Del paradigma representacional al socioanálisis de la representación	883
8.6. La producción social de transversalidad ...	888
9. El problema del obrero social	896
VIII. CONCLUSION	910
IX. BIBLIOGRAFIA	946

V. INVESTIGACION CUALITATIVA Y PEDAGOGIA DE LA COMUNICACION

Como hemos podido analizar en el estudio de los principales paradigmas y modelos teóricos en materia de comunicación educativa, el modo de aplicación y uso pedagógico de los medios y la enseñanza audiovisual se han desarrollado paralelamente a la evolución de la práctica y teoría pedagógica, conforme al desarrollo también de la investigación sobre las comunicaciones de masas, desembocando en los últimos años en un potente arsenal de conocimientos, cuyo punto de coincidencia o denominador común consiste, básicamente, en representar una clara y decidida apuesta por planteamientos pedagógicos abiertos e imaginativamente participativos, a raíz de las profundas transformaciones que han experimentado a lo largo de las últimas décadas las ciencias sociales y las humanidades. De manera que, "cuando el mérito de los productos de los medios de comunicación y el poder de los públicos vis-à-vis de los medios de comunicación se reevalúan -y las ciencias sociales modifican su enfoque ante el cambio notable de la realidad objeto de estudio - el enfoque educativo para crear nuevos medios de comunicación y nuevos públicos también pueden (y deben) cambiar"¹.

El desarrollo de la sociedad de la información, el tardocapitalismo de consumo, y las determinaciones del sistema productivo iluminan la evolución teórica e investigadora de la teoría de la comunicación y la pedagogía, cuyas trayectorias precisamente in-forman las mutaciones sociales que profetizó McLuhan: pérdida del monopolio informador de la escuela; obsolescencia de los conocimientos y saberes disciplinarios; aceleración de las transformaciones sociales y el cambio tecnológico; y profundización del grado de división social del

¹ M. GREEN, *Contextos sociales y los usos de la investigación. Medios de comunicación, educación y comunidades* en K.B. Jensen y N.W. Jankowski (Eds.), *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*, Bosch, Barcelona, 1993, p.266.

trabajo como especialización y compartimentación del conocimiento y del saber social.

El cambio que se ha operado en el ámbito de la pedagogía consiste en el desplazamiento conceptual de la idea terminal de enseñanza por el concepto procesual de aprendizaje, debido a la transformación de la educación de masas, ante la necesidad acuciante de una educación personalizada, y a la reorientación productiva -que no productivista- de una educación con vistas al control del futuro, al cambio social, más que a una educación de carácter típicamente bancaria, basada en la lógica sistémica y el dominio de la función reproductora de lo social. Se trata, en definitiva, de una verdadera ruptura de las barreras espacio/aula-temporales/edad escolar ("Aula sin Muros"). Mientras que, en teoría de la comunicación, se avanza de la aguja hipodérmica al paradigma de la mediación, de la idea de manipulación a la conceptualización de la audiencia activa, y de la industria cultural a los usos y gratificaciones en la nueva teoría -estética- de la recepción comunicacional.

En ambos casos, pues, el problema era en verdad la audiencia/educando, es decir, el reconocimiento del rol que juega el sujeto, su inscripción en las prácticas culturales en las que se enmarcan los medios y la escuela en cuanto instituciones.

Por otro lado, el abandono de un sistema fordista de producción por el sistema toyotista o japonés, representado por el paso de la mecanización a la informatización social, ha impuesto una serie de retos y/o transformaciones al sistema educativo en su función socializadora que, en lo sustancial, cuestiona radicalmente la razón histórica de su existencia como institución desde hace más de dos décadas. De hecho, la progresiva y demoledora desescolarización del sistema formal de enseñanza ha dado pie a una fructífera producción teórico-crítica, fundamentando una pedagogía de la comunicación anclada de manera sólida y consistente en metodologías de tipo cualitativo.

Al haber dado respuesta a los retos del presente que cuestionaba la adopción curricular de la enseñanza de los medios, el paradigma representacional ha resituado el problema pedagógico de la comunicación como una tarea prioritariamente orientada a la motivación del alumno como un fin en sí mismo al fin de garantizar, antes que nada, la deseada autonomía crítica del receptor. La educación para la recepción se convierte así en un procedimiento de investigación, en una pedagogía de la comunicación comprensiva, que trata de desarrollar la creatividad del ciudadano del futuro mediante la apropiación de los medios y del conocimiento. Por lo que nos situamos ya ante el paso de la educomunicación a la metacomunicación, como consecuencia de un mayor nivel de reflexividad en la práctica y el pensamiento de corte epistemológico emancipatorio. "Teóricamente se puede concebir como una educación - a - través - de - la - investigación o investigación - como -educación subrayando, de este modo, el origen de estas actividades en la práctica social. La educación, en otras palabras, no es precisamente una cuestión de aprendizaje de la lectura, sino de leer (oir-ver) para aprender"².

En otras palabras, la solidez de la educación comunicacional comprende, inmersa en esta dialéctica, la constitución de un saber praxiológico de las mediaciones recreada fundamentalmente a partir de metodologías cualitativas. La calidad comprensiva del movimiento del saber social en la apropiación de los procesos de comunicación y las representaciones sociales se habrá de basar por ello en una perspectiva dialéctica del conocimiento, para así poder movilizar el sentido y las percepciones mediáticas de los sujetos en la generación de otros mundos posibles imaginados para el desarrollo de la comunidad. Sólo así la Pedagogía de la Comunicación puede constituirse en instrumento de autodeterminación local y transformación sociopsicológica de los actores y grupos sociales participantes en los procesos de educomunicación. Ahora bien, obviamente la asunción de una metodología cualitativa como punto de anclaje en las prácticas

² Ibid., p.270.

sociales de educación y comunicación no garantiza siempre de manera positiva un planteamiento críticamente emancipatorio de la pedagogía de la comunicación.

En los siguientes capítulos, se intenta conciliar justamente ese "retorno al sujeto", que también encuentra su correlato en la pedagogía y la enseñanza de los medios de comunicación, con una metodología cualitativa que además de ser comprensiva, cálida, interpretativa y radicalmente contextualizadora, sea de paso sólidamente dialéctica, autorreflexiva y críticamente transformadora.

Cabe reseñar a este respecto que la orientación dominante en el modo de conceptualización de la investigación social cualitativa ciertamente se ha venido asociando a una mirada relativizadora del orden simbólico instituido. Hasta la fecha, los estudios cualitativos se han caracterizado, por lo general, por tres rasgos principales: intentan interpretar el análisis concreto haciendo referencia a un marco teórico comprensivo; adoptan un enfoque interpretativo de las prácticas sociales a partir de las realidades cotidianas vividas por las personas; y hacen explícitos los fundamentos políticos y sus implicaciones, procurando ser reflexivos sobre la propia investigación, no sin incurrir, no obstante, buena parte de esta producción teórica en el error de conformar una metodología contextualista y relativizante, objeto de una severa y pertinente crítica, dada su postura de inhibición política, tendencialmente, al obviar las determinaciones estructurales y el poder institucional como condicionantes de toda praxis individual. En algunos casos, como por ejemplo la etnografía, estos planteamientos metodológicos han servido incluso a los fines de una más eficaz modelización del sujeto consumidor en forma de apología de lo real concreto en el campo de la comunicación y la cultura de masas realmente existente.

Ahora bien, las aportaciones semiótica y gramsciana a la educación audiovisual precisamente habían reivindicado los problemas de poder llevando a la escuela un planteamiento

político, como tarea previa a cualquier propuesta de carácter didáctico o pedagógico. Según esta perspectiva, la educación para la recepción debería perfilarse entonces como un instrumento dentro de objetivos más amplios de educación, producción cultural, participación democrática y definición colectiva de la comunicación, con el propósito compartido de establecer contextos en los que los usuarios y las audiencias de los medios se sientan autorizados a comunicar acerca de la propia comunicación de masas y sus objetivos sociales³.

Si la investigación cualitativa en pedagogía de la comunicación aspira a constituirse en fuente social, contribuyendo a una metacomunicación que responda a los intereses y necesidades de los grupos sociales subalternos en el proceso informativo, el compromiso pasa por la repolitización educativa, ya que epistemología y política son en este punto indisociables. En esta línea, desde Lewin -que por cierto con sus aportaciones a la psicología social logró cambiar la impronta monolítica dominante en las comunicaciones de masas- hasta nuestros días, la investigación participativa de Freire representa el modelo endógeno de educación más coherente con las demandas y retos actuales, al hacer posible el cambio radical de orientación del sistema comunicativo al servicio del desarrollo. O lo que es lo mismo, si en términos foucaultianos saber es poder, la educación popular cumple en el modelo freireano un papel transformador adecuado al cambio social de un ecosistema complejo, mediante una praxis política que concibe la información y el conocimiento como "socialización del poder".

La revolución copernicana que aporta Freire a la concepción antropológica del saber es el punto de partida obligatorio de toda pedagogía de la comunicación. En conexión con los cambios sociales comentados anteriormente, su pedagogía del oprimido es, en primer lugar, una pedagogía dialógica; los fundamentos del método psicosocial no son cientifistas, sino vitales (reivindicación del sujeto); la educación popular como

³ Cfr. OROZCO, Guillermo y CHARLES, Mercedes (Eds.), *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*, Trillas, México, 1990, pp.22-32.

investigación-acción participativa es una pedagogía colectiva (de la meritocracia a la cooperación/ teorías de la dinámica de grupos); representa una praxis de libertad; es una pedagogía productiva, o trasformadora; y, como pedagogía de la historia, es una pedagogía esencialmente de la comunicación. Esto es, se trata fundamentalmente por tanto de una pedagogía social.

En este sentido, el principal uso social de la investigación cualitativa debiera consistir por consiguiente, desde esta perspectiva, "en organizar el acceso de la comunidad a los medios de comunicación de masas y en el uso de esos mismos medios al tiempo que se evalúa su lugar en las prácticas culturales desde la perspectiva del público-audiencia (...) Los proyectos de investigación, al combinar un componente pedagógico y un componente de investigación y evaluación, pueden explorar una gama de posibilidades para el aprendizaje y la expresión creativa a través de tales instituciones relacionadas con los medios de comunicación"⁴. Mediante el compromiso social de la pedagogía en la movilización de lo investigado se hace además posible la autenticidad de la metacomunicación. El proyecto educativo se convierte por lo tanto en proyecto político, en alternativa educativa y comunicacional. De modo contrario, sólo tendríamos "una versión modesta de la observación participante entre amigos y familia", que conduciría también "a una consideración más relajada, pragmática y pluralista del lugar de los medios de comunicación en el currículo" en función del contexto o propósito⁵.

Luego, frente al contextualismo y la impostura relativista en investigación cualitativa, la producción teórica de Freire actualiza la enseñanza de los medios y establece un modelo dialógico de pedagogía de la comunicación, de acuerdo con los requerimientos posindustriales derivables de la máxima platónica: "Un espíritu libre no debe aprender como esclavo".

⁴ Cfr. GREEN, op.cit., pp.278-280.

⁵ Ibid., p.266.

En las próximas páginas vamos a demostrar la pertinencia de tal enfoque de la investigación-acción en el campo de lo educ comunicativo, revisando los principios de la nueva filosofía de la ciencia, a la luz de la cibernética de segunda generación, con el fin de concluir retomando aquellos elementos fundamentales de este giro cualitativista en ciencias sociales que se nos presentan imprescindibles en un modelo alternativo de comunicación educativa al servicio del desarrollo comunitario, que habremos de analizar posteriormente en nuestra propuesta metodológica. Es pues el momento de revisar el marco teórico que sustenta la nueva mirada gnoseológica sobre lo social.

1. Filosofía y epistemología de la ciencia. Principios del paradigma de investigación reflexiva.

El punto de partida de esta nueva mirada nos remite obligatoriamente a una consideración distinta del conocimiento de la realidad y del papel de la ciencia y la investigación en términos culturales, según una perspectiva actitudinal, en el proceso de análisis de lo real concreto por parte del investigador. La consideración en serio del rol del analista como actor y sujeto de conocimiento en el macrocosmos general del contexto de la investigación exige hoy un enfoque distinto del modo de conformación del saber que cuestiona la propia información obtenida de los objetos delimitados de estudio en la necesidad de una mirada fenomenológica de la realidad.

Ahora bien, interrogarse sobre la pertinencia, o no, de un método de conocimiento que tome en cuenta la cualidad intrínseca de los objetos, en su radical diferencia, más allá de la mirada performativa, resulta una cuestión harto compleja y difícil. En primer lugar, cabe preguntarse qué entendemos hoy en investigación por análisis de la realidad social. Pregunta ésta más cercana quizás a la duda del *ciempiés* (Ibáñez) de lo que en un principio a simple vista pareciera. Convencionalmente, por análisis de la realidad se entiende el proceso de acercamiento y comprensión de lo real concreto, como aquello dado por sí mismo

que se desarrolla en la vida del hombre. Es decir, ello implica un lugar o espacio, una duración y un procedimiento. Elementos éstos imprescindibles de toda metodología de investigación. Pues el espacio y el tiempo son dos coordenadas cuya intersección predetermina el campo de operaciones cognitivas. La realidad es un complicado tejido de acontecimientos, en que conexiones de diferentes índoles alternan, traslapan y se combinan mutuamente, determinando la textura total. El conocimiento, por otra parte, comprende y compromete una actitud axiológica. Todo discurso real, ya sea ordinario o científico, comporta en consecuencia una opción de valores y, lo que es aún más importante, una intervención en lo real propiamente dicho. Es por eso que principios y métodos de análisis adquieren carta de legitimidad, en su génesis, a partir de una determinada situación histórica y cultural. La objetivación en el análisis de los fenómenos sociales es producto de un acto de decisión que implica valores y connota intereses. Las ciencias seleccionan ciertos hechos, y no otros, planteándose un abanico limitado de problemas objeto de interés para la investigación.

Se concluye pues que el problema contemporáneo de la investigación es que esa realidad mixtificada, configurada como campo homogéneo de intervención, no es una realidad tan dada por sí misma como tradicionalmente la comunidad científica acordara en términos ontológicos. Su aprehensión constituye parte del objeto mismo. Trabajos como los de Kuhn⁶ o, en especial, Feyerabend⁷ han cuestionado las premisas básicas del positivismo y han abierto la puerta de la investigación a otras perspectivas epistemológicas en la búsqueda y sistematización de conocimiento demostrándonos lo no dicho por oculto del proceso mítico de construcción social del conocimiento en la moderna historia de la ciencia, lo que ha permitido, en primer lugar, un mayor pluralismo metodológico, además de una creciente interdisciplinariedad en el conjunto de las ciencias. De tal modo que nuevas formas de análisis social vuelven a ser revalorizados como estrategias productivas de investigación

⁶ Cfr. T.S. KUHN, *La estructura de las revoluciones científicas*, FCE, México, 1962.

⁷ Cfr. P. FEYERABEND, *Contra el método*, Ariel, Barcelona, 1978.

mientras las tradicionales metodologías experimentales son recusadas por no corresponder a la naturaleza irregular de la fenomenología sociológica. Así, actualmente, "de los laboratorios científicos y las experimentaciones reducidas a la manipulación de variables, en el seno de modelos hipotéticos para la administración de la prueba, se pasa a la perspectiva de una búsqueda de datos, incluyendo los testimonios obtenidos en laboratorios a cielo abierto, que coincida con tal o cual resquebrajamiento de la realidad social"⁸.

Más allá aún, hoy podemos ver cómo en el amplio campo de las ciencias sociales se ha favorecido un desplazamiento reflexivo del debate sobre la legitimidad o no de las metodologías cualitativas por uno más rico que, como veremos, trata de dilucidar modos complementarios de adecuación entre enfoques y paradigmas supuestamente antagónicos, en un proceso práctico de investigación que trata de ganar profundidad, con calidad, y concreción, con mayor significado. Pues, es ya un hecho por lo común aceptado entre los científicos sociales el que los ejes del análisis social se han desplazado, en un movimiento pendular, del estudio estructuralista de las macrodeterminaciones a la investigación del sentido común en las prácticas de interacción social a partir de las expresiones, los significados y las costumbres vivenciales.

Según Geertz, las actuales turbulencias teóricas en el campo de las ciencias sociales han generado un proceso de transformación del discurso de la ciencia a través de tres movimientos diferentes:

1º) En primer lugar, se ha producido una creciente interdisciplinariedad en las ciencias sociales, generando nuevas sinergias, análisis comparativos y la apertura de nuevos campos que enriquecen una visión distinta de lo real.

⁸ ARDOINO, Jacques, *La intervención: ¿imaginario del cambio o cambio del imaginario?*, en Felix Guattari et al., *La intervención institucional*, Plaza y Valdés, México, 1987, p.14.

2º) Los investigadores han renunciado, por otra parte, progresivamente a la lógica causalista de búsqueda de leyes y normas generales para dedicarse al estudio interpretativo de casos.

3º) El pensamiento social ha comenzado a retomar las analogías de las humanidades para transformar el quehacer sociológico en una nueva configuración interdisciplinaria del conocimiento.

Las más recientes discusiones teóricas de los últimos años se centran básicamente en la crisis de los paradigmas deterministas, como cuestionamiento de la vigencia de una comprensión de las acciones sociales causalista o lineal. El valor absoluto de la mecánica determinista que establecía los criterios de demarcación extensiva de lo que era o no científico ya no se acepta dogmáticamente en la nueva filosofía de la ciencia. Varios son, de hecho, el cuadro de certidumbres que fundan la ciencia moderna cuestionadas por los nuevos avances en campos tan dispares como la física, la biología, la lingüística o, en general, la teoría de la información:

1º) En primer lugar, por ejemplo, el concepto de verdad absoluta, fija, inmutable, propia de una perspectiva polarizante en torno a la distinción moral del bien y del mal (verdadero o falso), hoy no se considera pertinente como principio de científicidad a tal punto que las nociones metafísicas de verdad y objetividad son conceptos cuya aplicación se encuentran en franco retroceso.

2º) Esta retirada del moralismo científicista en términos de verdad y falsedad ha cuestionado como consecuencia la lógica positivista que inspirara el concepto de certidumbre, cuya invocación comienza a perder consistencia. De modo que lo que ayer era el sólido terreno de lo cierto por re-conocido ha estallado en mil pedazos para dejar vía libre a la riqueza de la duda real del método como reflexión no tópica.

3º) Esto es, el concepto de identidad aislada se reemplaza por el principio de relación y complejidad..

4º) Por otra parte, el concepto de estados fijos y cosas, con la concepción implícita de que si conoces el nombre, conoces la cosa, es sustituido como pensamiento nominalista por un tipo de investigación científica topológica y polisémica.

5º) En otras palabras, el concepto de causalidad simple, única y mecánica; la idea de que todo efecto es el resultado de una causa única, fácilmente identificable, es subsumido en un tipo de pensamiento circular y multicausal (de la necesidad al azar).

6º) Y el concepto biunívoco de las diferencias como formas paralelas y opuestas dará lugar a un pensamiento isomórfico más rico y complejo.

7º) Luego la idea de la investigación basada en el concepto universal del conocimiento como algo dado, que emana de una autoridad superior y que tiene que ser aceptado sin preguntas, tiende a perder sentido y razón de ser para dejar espacio a la sabiduría reflexiva de la duda metódica⁹.

Así, el principio de universalidad relacionada con la noción absoluta del tiempo y del espacio, establecida por Newton y la ciencia moderna, serán cuestionados por una perspectiva más dialéctica del saber y una conceptualización menos científicista del conocimiento. Principios como el de indeterminación, de Heisenberg, el principio de incompletud, de René Thom, o la teoría de la relatividad de Einstein van a contribuir, en este sentido, con sus hallazgos científicos a la construcción de una mirada más abierta y cualitativamente multidimensional de los fenómenos reales, en el origen de la crisis de legitimidad de la Razón abstracta, formalizada matemáticamente por la ciencia moderna.

⁹ POSTMAN, Neil y WEINGARTNER, Charles, La enseñanza como actividad crítica, Editorial Fontanella, Barcelona, 1973, p.236.

La teoría de la relatividad significó el abandono del espacio y el tiempo absolutos en favor de una experiencia directa y no intelectualizada de la realidad. Esto es, Einstein, según McLuhan, pronunció la sentencia de muerte del espacio continuo. Con la teoría general de la relatividad, cada movimiento físico comienza a ser localizado en la estructura relativa del tiempo y el espacio, de tal forma que el campo del conocimiento comienza a ser percibido de manera heterogénea y dinámica. En palabras del propio Einstein, "la victoria sobre el concepto del espacio absoluto o sobre el del sistema inercial sólo fue posible porque el concepto del objeto material gradualmente fue remplazado como concepto fundamental de la física por el del campo. Bajo la influencia de las ideas de Faraday y de Maxwell, se desarrolló la noción de que toda la realidad física tal vez podría ser representada como un campo cuyos componentes dependían de cuatro parámetros de espacio-tiempo. Si las leyes de este campo están en covariante general, es decir, si no dependen de una elección particular de sistema coordinado, entonces ya no es necesaria la introducción de un espacio independiente (absoluto). Lo que constituye el carácter espacial de la realidad es entonces, simplemente, la quadri-dimensionalidad del campo. No hay espacio vacío; es decir, no hay espacio sin campo"¹⁰. Tiempo y espacio, por otra parte, se fusionan en una especie de espacialización del tiempo, constituyendo este último una cuarta dimensión del espacio en que están yuxtapuestos todos los acontecimientos pasados, presentes y futuros. Luego, toda investigación deberá tomar en cuenta de manera reflexiva, por tanto, los accidentes y perfiles orográficos del espacio sobre el terreno del trabajo de campo y la coordenada del tiempo contextual en el que se construye el marco de referencia de los objetos.

La revolución de la física operada por autores como Planck, Louis de Broglie y Werner Heisenberg aportan, en este sentido, una visión accidentada y topológica a partir de nociones (indeterminación, quanta y resonancia) propias de una nueva mecánica física de carácter ondulatorio, que renuncia a la

¹⁰ M. y McLuhan, Eric, *Leyes de los medios*, Alianza, México, 1990, p.52.

linealidad de los espacios y las realidades, para dar vía libre a la construcción de un pensamiento de la circularidad frente a lo lineal. Heisenberg, por ejemplo, fundamentará su idea de indeterminación a partir de la observación del posicionamiento de un electrón y el efecto Compton, producido por la interacción entre los fenómenos objeto de estudio con los instrumentos y el observador humano. El reconocimiento por la ciencia de la interpenetración entre el observador y los fenómenos observados implicará de manera definitiva la relativización del conocimiento como una creación perceptual de la mente del observador, en su empeño por medir y catalogar los fenómenos de la naturaleza y la actividad social y humana.

Así, Heisenberg simplificó la presentación general de la mecánica cuántica abandonando el principio clásico de la geometría euclidiana por la complejidad electrodinámica cuántica de la longitud más corta. Siguiendo además los trabajos de Lukasciewicz, Heisenberg asumió la lógica de tres valores propuestos por el mencionado autor. En una crítica al determinismo y la secuencialidad, Lukasciewicz cuestionará la autonomía de la causalidad eficiente mediante la formulación de una lógica no aristotélica de tres valores en que las cosas podían ser verdaderas, falsas o indeterminadas. Esta nueva perspectiva, aparte de cuestionar la eficiencia de la causalidad directa, introduce una nueva lógica física de estudio de los objetos basada en la importancia de la discontinuidad, cuyo uso más tarde por los investigadores sociales habría de favorecer la liberación de potencias ocultas en el ámbito de la ciencia y la vida.

Es así que las ciencias sociales tienden a evolucionar de un paradigma informacionista a un paradigma del significado en la investigación. A saber:

1º) La propia comunidad científica ha llegado a la conclusión de que los métodos empíricos convencionales, a partir de un procedimiento hipotético-deductivo y análisis

cuantificadores no son capaces de explicar numerosos fenómenos sociales de la realidad.

2º) Por otra parte, el mismo proceso de evolución experimentado por la sociedad ha llevado aparejada una mayor toma de conciencia sobre las relaciones interdependientes entre conocimiento y desarrollo histórico, de manera que, en un contexto socialmente fragmentario como el actual, los investigadores han tendido a buscar modos de análisis localmente contextualizados, integrando simultáneamente teoría y metodología.

Tal integración se debe, en parte, al mencionado planteamiento de una cultura de investigación que demanda mayor reflexividad al nivel del sujeto y, básicamente, a nivel del propio método de análisis de lo real. Así, hoy resulta que lo más paradójico de esta crisis de la clásica racionalidad instrumental es que el concepto de verdad objetiva, base del conocimiento en la ciencia moderna, se convierte ahora, como señala Ardoino, en objeto de estudio como sesgo y factor relativizado del conocimiento. Las aportaciones de los metodólogos al proceso de análisis de la realidad han contribuido desde hace tiempo a superar el obstáculo de una ideología unidimensional en el proceso de investigación, que limitaba todo proceso de estudio a la conformación única de los objetos según la mirada metodista del sujeto omnipotente de conocimiento.

Si la metodología trata del modo en que enfocamos los problemas y buscamos respuestas a las necesidades de conocimiento, los debates en torno a las decisiones metodológicas nos obliga hoy a centrar el problema de la investigación sobre los propósitos, la teoría y la perspectiva ideológica adoptadas. Es en función de esta problemática de fondo donde adquiere relevancia el resurgimiento del debate actual en el campo de las ciencias sociales. Una discusión nada nueva, aunque sí enriquecida en los términos mismos objeto de polémica entre académicos y profesionales de la investigación.

La vieja oposición entre racionalismo y empirismo, reeditada en nuestro siglo a partir de los cuarenta por la Escuela Crítica de Frankfurt y los filósofos positivistas (K. Popper), es el hilo rojo que nos permitiría reconocer la transhistoria de un debate aún no suficientemente comprendido, y por ello mismo polarizado de manera dicotómica, tal y como se puede deducir de los términos que nos plantea en su discurso la nueva filosofía de la ciencia.

Independientemente de esta polémica, cuya resolución en modo alguno se busca resolver o plantear aquí, la recuperación de esta nueva perspectiva epistémica debe ser mínimamente observada para conocer qué hacemos cuando investigamos. Parte de esta nueva cultura de investigación a la que nos referimos puede sintetizarse en el mencionado concepto de reflexividad. Pero, ¿en qué consiste una investigación reflexiva desde el modelo cualitativista?, ¿por qué favorecer una observación reflexiva de los fenómenos sociales?, ¿estamos ante un nuevo paradigma de investigación, o en realidad asistimos a la toma de conciencia histórica de la propia investigación social?. En otras palabras, ¿en qué se sustenta esta idea de la reflexividad como estrategia de investigación?, ¿cuáles son las fuentes teóricas que nos aconsejan una mirada abierta, cualitativa, dialéctica y estructural de los fenómenos sociales como marco de análisis a considerar en las prácticas y estrategias de comunicación educativa, para intervenir en un sistema marcado por la relatividad, la incertidumbre y la complejidad?.

2. Fundamentos y fuentes teóricas del paradigma cualitativo.

Si no tenemos en cuenta la génesis del método que se propone, difícilmente se puede comprender la función constructivista de la comunicación educativa en la apropiación del conocimiento. La mirada que introducen las fuentes teóricas que a continuación reseñaremos brevemente establece la condición de esta nueva mirada cualitativa a la que hacemos referencia. Su consideración implica, en la práctica, una crítica implícita a

la teoría del conocimiento y una evaluación alternativa del propio proceso de investigación. El paradigma cualitativo se ha sustentado básicamente, de hecho, en los saberes que proporcionan las ciencias del hombre más que en la descripción instrumental característica de las ciencias formales y de las omnipresentes ciencias de la naturaleza. Se trata por tanto de un paradigma culturalista.

Las fuentes teórico-metodológicas de la nueva investigación cualitativa han ido derivando de la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la etnografía y la etnometodología, toda vez que las ciencias sociales han experimentado un proceso de diálogo interdisciplinario con la antropología, la lingüística y otras disciplinas pertenecientes a las humanidades. De ahí la diversidad de terminaciones que califican a este tipo de investigación como humanista, fenomenológica, interaccionista o simplemente comprensiva.

2.1. El regreso al sujeto.

En primer lugar, cabe destacar la aportación primera de la fenomenología como fundamento teórico de la sociología cualitativa, debido a que importantes corrientes de pensamiento como el interaccionismo simbólico, la etnometodología o la sociología del conocimiento participan de la perspectiva fenomenológica en el actual desarrollo de las ciencias sociales.

La filosofía fenomenológica ha revolucionado la concepción convencional de la investigación al intentar aprehender el proceso de interpretación en el que la gente define su mundo y la propia conducta humana como fundamento esencial en el estudio de los fenómenos sociales. La perspectiva fenomenológica funda así una forma especial del conocimiento basado en la intuición que ha ayudado a valorar la considerable importancia de las estrategias abductivas, según señala Ford¹¹, en los procesos de conocimiento social.

¹¹ Cfr. FORD, Aníbal, *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1994.

Frente a la compartimentación en fases del procedimiento positivista de investigación, el método fenomenológico propone una forma directa de acceso al objeto de conocimiento. La defensa de la fenomenología como retorno a lo concreto de la experiencia de campo se concibe como el reconocimiento manifiesto de la filosofía en su incompletud. Pues, como señala Merleau-Ponty, la filosofía no puede tener campo y ser abstracta al mismo tiempo. Es preferible que sólo permanezca apegado a la experiencia devolviendo la importancia interna, a nivel ontológico, a cada fenómeno de la realidad.

Para ello, el fenomenólogo fundamentará su método de conocimiento en la *Verstehen*, esto es, en la comprensión personal de motivos y creencias que justifican la acción de los sujetos sociales. Pues en la mirada fenomenológica de la realidad el agente cognitivo es y se vuelve la cosa conocida. El saber, como experiencia, implicará un trabajo de conocimiento sobre uno mismo, sobre el pasado y el presente a partir de las relaciones con los otros y con el mundo en el proceso de construcción del sentido social. La filosofía fenomenológica de Husserl propondrá a este respecto una reducción eidética a partir de la experiencia. Husserl considera el mundo real como manifestación de un particular estado de conciencia. La realidad no tiene existencia ontológica absoluta fuera del sujeto de conocimiento. Más bien al contrario, el mundo tiene la esencialidad de algo que en principio sólo es intencional, sólo conocido conscientemente como experiencia. La objetividad es en la fenomenología adecuación a un "objeto intencional", pues, desde una perspectiva fenomenológica, la comprensión del objeto sólo es posible a partir de una intencionalidad. Sólo conocemos el objeto como resultado de una estrategia de aprehensión intencional. Es así que la intencionalidad con la que capto me da la posibilidad de ubicarme en el proceso de interacción simbólica. De ahí que la investigación deba convertirse en revelación de la conciencia de potencias vistas a través de la oscurecedora cortina de las cosas positivas en acto mediante la sensibilidad. Pues, como subrayara Heidegger, lo real es una reserva permanente de posibilidades no realizadas oscurecidas o

apartadas por el acto. En otras palabras, lo posible precede a lo real. Por ello no es posible hacer frente conceptual o abstractamente al campo, ya que está en incesante movimiento de cambio, es dinámico, discontinuo y heterogéneo, y además se trata de un mosaico de intervalos y contornos.

En consecuencia, "la experiencia fenomenológica parte del supuesto de que lo subjetivo no sólo puede ser fuente de conocimiento, sino incluso presupuesto metodológico y objeto de la misma ciencia. Es la propia experiencia, a través de la intuición eidética, la principal fuente de conocimiento que utiliza el investigador para tratar de acercarse al estudio, análisis y conocimiento de la realidad"¹². Así, "el positivista adopta como modelo de investigación el tomado de las ciencias naturales, busca el conocimiento de las causas mediante métodos que le permitan el análisis estadístico. El fenomenólogo busca la comprensión de los hechos mediante métodos cualitativos que le proporcionan un mejor nivel de comprensión personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de las personas"¹³. Como hemos mencionado, el concepto weberiano de comprensión será un concepto clave dentro de los estudios fundados en el paradigma cualitativo. Por otra parte, la íntima ligazón de la fenomenología con la lingüística contribuirá a una mayor conciencia gramatical sobre la traducción de los sentidos. Tal y como señala Steiner, el desarrollo de la fenomenología moderna ha acentuado los puentes comunes entre la teoría de la traducción y la investigación general del sentido y del significado. De tal manera que la reflexión ontológica de la fenomenología se ha orientado a la reflexión sobre la transportabilidad de los significados. Desde Hegel hasta Heidegger, la perspectiva fenomenológica ha intentado captar las propiedades ocultas y los efectos del lenguaje como tecnología, así como su predeterminación, a nivel de conciencia, por los sujetos en cuanto aspectos fundamentales para la consideración de las nociones de identidad, intensionalidad y significación,

¹² PEREZ SERRANO, Gloria, *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, Vol.I, Editorial La Muralla, Madrid, 1994, p.19.

¹³ *Ibid.*, p.21.

consustanciales al modelo teórico de la investigación cualitativa.

De este modo, trabajos recientes como los de Merleau-Ponty y Paul Ricoeur establecen las bases de una filosofía de la ciencia orientando este tipo de investigación culturalista según tres principios generales:

a) El estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos.

b) La importancia del análisis de la interpretación del mundo por los actores sociales.

c) La reconsideración de la experiencia subjetiva como base para el conocimiento social.

Esta perspectiva será más recientemente llevada hasta sus últimos extremos por la nuevas corrientes de estudios cognitivistas.

2.2. Del significante al significado.

Pese a la importancia de la fenomenología como fuente teórica de la investigación cualitativa, el peligro de incursión en un idealismo semisolipsista en este retorno al sujeto del pensamiento fenomenológico exigirá una mirada más sociológica de los actores sociales y del conocimiento que aportará fundamentalmente el nuevo interaccionismo. La atención prestada a las negociaciones simbólicas en toda interacción social presente en la obra de autores como Jhon Dewey, Cooley, G.H. Mead y, más recientemente, Goffman ha resultado decisiva en el esfuerzo de configuración de una mirada profunda y analíticamente productiva sobre la importancia de los significados de los sujetos en la construcción y legitimación de todo orden social. El planteamiento que nos ofrecen estos y otros autores en sus obras han contribuido, epistémicamente, al

desplazamiento del algoritmo al sujeto recuperando a los actores sociales y el sentido de sus interacciones con el fin de valorar en sus justos términos la importancia de los modos y estrategias de interpretación en la vida social. "Desde una perspectiva interaccionista simbólica, todas las organizaciones, culturas y grupos están constituidos por actores envueltos en un proceso constante de interpretación del mundo que les rodea. Aunque estas personas pueden actuar dentro del marco de una organización, cultura o grupo, son sus interpretaciones y definiciones de la situación lo que determina la acción, y no normas, valores, roles o metas"¹⁴.

Herbert Blumer resume, por ello, en el mismo sentido, el enfoque interaccionista simbólico sobre lo social describiendo dos principios básicos:

1º) La gente actúa sobre la base del significado que atribuye a los objetos y situaciones.

2º) El significado procede de la interacción con otros y este significado se transforma posteriormente a través de un proceso de interpretación durante la interacción social.

Así, el programa de investigación que defina el interaccionismo simbólico en su interés por los significados sociales se fundamentará de hecho en una visión comunicativa de la organización social. Pues según el interaccionismo simbólico:

1º) Las personas interactúan con otros sujetos y las cosas sobre la base de sus propios significados.

2º) Las personas no actúan según guiones culturales o estímulos exteriores.

3º) El significado determina la acción.

¹⁴ Ibid., p.25.

La interacción simbólica es pues un juego de múltiples entradas y salidas. En otras palabras, los sujetos hablantes tienen amplias posibilidades de transformar su interpretación de los significantes. Por ello, la perspectiva interpretativa del interaccionismo simbólico renunciará a la búsqueda de objetividad, con el fin de proyectar sobre lo real concreto un proceso de análisis de la interacción simbólica que nos revele el sentido o finalidad de la acción discursiva y práctica de los propios actores sociales.

2.3. La mirada desde dentro.

Ahora bien, si con el interaccionismo simbólico, las ciencias sociales pusieron un mayor interés por las formas de significación social, el estudio antropológico de las formas culturales marginadas posibilitó un conocimiento de las reglas de interacción social mucho más complejo y denso. Trabajos como los de Boas, Margaret Mead y Malinowski generaron una nueva sensibilidad en el conjunto de las ciencias sociales. Tanto la antropología estructural como la corriente de la antropología cultural americana y la sociolingüística contribuyeron, en este sentido, a sentar nuevas bases para el estudio de lo social. Cabe mencionar a este respecto, como un capítulo aparte, las interesantes investigaciones que aportó la Escuela de Chicago sobre migración y vida urbana en los barrios marginales de las grandes urbes estadounidenses utilizando diversas estrategias de observación participante.

Desde entonces, la investigación etnográfica se ha ido abriendo camino progresivamente en su interés por las formas culturales, incluyendo lo cotidiano en el sentido amplio del término. De hecho, hoy resulta difícil distinguir entre antropología cultural y sociología cualitativa. Más allá aún, las distinciones entre la sociología, la psicología social y la antropología tienden, en la práctica, a fundamentarse cada vez más en cuestiones de matices. El método antropológico, basado esencialmente en el conocimiento directo y profundo de las

condiciones locales, ha demostrado una especial utilidad para el estudio por ejemplo de la recepción de los contenidos de la cultura de masas por las audiencias. Mediante la perspectiva etnográfica los estudios de la recepción han comenzado a matizar el alcance universal de los valores culturales ritualizados en función de la sociedad o el grupo particularmente considerado al caso, renunciando a las generalizaciones absolutas infundadas y contribuyendo en consecuencia a un útil descubrimiento de los modos diversos de consumo cultural. Pues en etnología, como comenta Levi-Strauss, la comparación no funda la generalización, sino al revés. Para no caer en el acriticismo de la relatividad absoluta, los estudios culturalistas en el campo de la información y de la comunicación han admitido, en este sentido, la pertinencia de una observación participante a largo plazo, basada en métodos múltiples de recopilación de datos al objeto de contrastar los descubrimientos observacionales, constituyéndose el investigador en el principal instrumento de análisis en el proceso de investigación social.

Esta perspectiva émica se ha desarrollado etnográficamente a tres niveles: a nivel conductista, a nivel semiótico y/o a nivel holístico. Por lo que se refiere al segundo tipo de análisis, cabe reseñar que la antropología ha aportado a la investigación cualitativa una visión procesual de la lengua como medio accesible a la comprensión de la cultura, considerada como una actividad más que como producto, introduciendo así en el análisis social procedimientos de estudio reflexivos sobre el proceso de construcción de las representaciones sociales.

2.4. La palabra.

La convergencia metodológica entre sociología y lingüística sitúa el análisis del discurso como el eje central para la comprensión del sujeto y las racionalizaciones que determinan sus actos. En los últimos años, se ha cobrado cada vez mayor conciencia de la importancia del lenguaje en la vida cotidiana, retomando el núcleo reflexivo esbozado ya en la obra de

Wittgenstein. Los usos del lenguaje y su función social configuran un campo privilegiado de estudio en el que convergen disciplinas diferentes como la lingüística, la sociología e incluso la historia¹⁵. "Partiendo del análisis del lenguaje, se ha llegado a incluir la actividad lingüística en un campo más amplio (...) de naturaleza social (....) mientras que los sociólogos llegan al lenguaje y quisieran conseguir una teoría de su sentido"¹⁶. Se privilegia así en el análisis de las prácticas cotidianas la expresión del lenguaje que estructura las relaciones sociales. De hecho, si reflexionáramos sobre los elementos que constituyen la estructura de investigación, podremos comprobar que prácticamente todo el proceso consiste en operaciones lingüísticas. Definir, observar, clasificar, generalizar, verificar y teorizar son actividades de investigación inseparables del lenguaje.

Por ello, al contrario que en el enfoque cuantitativo, el lenguaje no es considerado por los estudios interpretativos un elemento social aporilemático, sino más bien todo lo contrario. Con el lenguaje estamos, como indica Wolf, ante un "factor cimentador de la vida social". Se trata de la enunciación intersubjetiva del mundo y su comprensión. Así pues, el lenguaje es una forma primaria de acción social. El lenguaje mismo es acción social.

En resumen, estudiar la sociedad hoy implicaría analizar los procesos discursivos en la interacción social cotidiana, observando desde dentro del propio fenómeno los procesos de intercambio simbólico entre los propios sujetos, a la vez que analizamos el proceso de construcción del conocimiento. La investigación como hemos dicho cualifica el sujeto de conocimiento y comienza a reconocer la calidad de los objetos en la medida que estudia la realidad desde un punto de vista opuesto al positivismo. Luego, supuestamente, estamos ante un paradigma alternativo de investigación a juzgar por las fuentes.

¹⁵ Cfr. BURKE, Peter, *Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia*, Gedisa, Barcelona, 1996.

¹⁶ WOLF, Mauro, *Sociologías de la vida cotidiana*, Cátedra, Madrid, 1988, p.14.

3. La oposición entre lo cuantitativo y lo cualitativo.

Digo "supuestamente", porque en realidad no debería conceptualizarse así, ya que reduce en un sentido contrario la multidimensionalidad de lo real concreto, empobreciendo la visión de los fenómenos y del propio proceso de investigación a una única mirada paradigmática sobre lo social. Así, la oposición cuanti/cuali en el campo de las ciencias sociales ha institucionalizado una reducción excesivamente dualista en la clasificación excluyente de la metodología y de las técnicas de investigación, según una serie cerrada de ítems que identifica respectivamente a uno y otro enfoque por mutua oposición dicotómica entre ambos paradigmas:

<u>CUANTITATIVO</u>	<u>CUALITATIVO</u>
Número	Palabras
Información	Significado
Exterior	Interior
Explicación	Comprensión
Recurrencia	Aparición
Medida	Exégesis
Experimento	Experiencia
Facticidad	Virtualidad
Producto	Proceso

Como señala el profesor Alvira, cada método ha sido identificado con un paradigma distinto y opuesto a partir de principios metateóricos, ocultando la posible alternancia y complementariedad de los métodos cuantitativos y cualitativos en el proceso de investigación¹⁷.

Así, "del paradigma cuantitativo se dice que posee una concepción global positivista, hipotética-deductiva,

¹⁷ Cfr. ALVIRA, Francisco, *La investigación sociológica* en Salustiano del Campo (Ed.), *Tratado de sociología*, Taurus, Madrid, 1986.

particularista, objetiva, orientada a los resultados y propia de las ciencias naturales. En contraste, del paradigma cualitativo se afirma que postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y propio de la antropología social"¹⁸.

Ahora bien, las relaciones entre las perspectivas cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales se pueden argumentar, según Conde¹⁹, desde tres enfoques diferentes:

1º) Desde el punto de vista demarcacionista de los distintos niveles de la realidad social, particularizando el planteamiento de cada investigación concreta como un proceso determinado histórica y contextualmente.

2º) Desde un punto de vista paradigmático, como el apuntado en su crítica por el profesor Alvira.

3º) Y a partir de un enfoque meramente instrumental, que reduce lo cualitativo a un punto de vista, previo a la aproximación científico-cuantitativa a la realidad social que es el enfoque predominante en la investigación de mercados.

Desde la primera perspectiva, conviene plantear el debate cuantitativo/cualitativo a nivel epistemológico, a nivel técnico y, por supuesto, también a nivel metodológico, puesto que, de lo contrario, redundaríamos en un estéril reduccionismo dicotómico sin solución de continuidad en el trabajo de campo. El debate cualitativo/cuantitativo resulta mucho más complejo que la distinción con la que iniciábamos este epígrafe. Imbrica también -como señalan Delgado y Gutiérrez- cuestiones tales como la complementariedad entre perspectiva ética y perspectiva émica en la ecología de los puntos de vista, la distinción entre filosofía y proceso de investigación, el cuestionamiento ético

¹⁸ PEREZ SERRANO, op. cit., p.51.

¹⁹ CONDE, Fernando, *Procesos e instancias de reducción/formalización de la multidimensionalidad de lo real: procesos de institucionalización/reificación social en la praxis de la investigación social*, en Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas en investigación en ciencias sociales*, Síntesis, Madrid, 1994, p.100.

de la apuesta por el cambio social versus la reproducción, o bien la distancia que debe mediar entre énfasis tecnológico y reflexión epistemológica²⁰.

En las próximas páginas intentaremos abundar sucintamente sobre la falsa idealización dicotómica de ambas perspectivas para tratar de comprender cuál sería su necesaria integración topológica en el acercamiento a los objetos sociales de estudio. Antes conviene delinear las principales características de uno y otro modelo metodológico, con especial insistencia en el enfoque cualitativo, por ser éste el núcleo teórico que centra principalmente el presente trabajo.

3.1. El imperialismo cuantitativista.

El paradigma científico-tecnológico del positivismo fundamenta el conocimiento de la realidad en la ingeniería metodológica de la ciencia, a partir de varios principios básicos: la unidad de la ciencia, la relación causa-efecto y, en general, la importación de métodos y técnicas de las ciencias naturales. Según resume Pérez Serrano, la aplicación del positivismo a las ciencias sociales se ha caracterizado por cinco elementos principales:

A) La teoría positivista busca un conocimiento sistemático, comparable y comprobable, medible y replicable. Sólo se estudian los fenómenos observables, susceptibles de medición y análisis. El conocimiento, según la mecánica newtoniana, sólo es objetivo si se obtiene como resultado de un proceso de medición, por lo que la ciencia moderna reduce lo real a la abstracción matemática:

"En otras palabras, es dicho proceso de matematización del mundo y de la naturaleza (...) lo que posibilita, y al mismo tiempo produce, la transformación e inversión de las tradicionales relaciones entre lo cualitativo -hasta ese momento vinculado a lo material-natural-sensible de carácter primario y positivo- y lo cuantitativo -hasta ese momento vinculado a lo formalizable y

²⁰ DELGADO/GUTIERREZ, op. cit., p.27.

abstracto, a una naturaleza segunda- en el sentido de que a partir de dicha matematización de la Naturaleza se concibe como Matemáticas, se concibe como puro desarrollo de reglas y leyes formales y, de este modo, lo cuantitativo-matematizable pasa a ser la Naturaleza primera, ontológica y lógicamente anterior a lo cualitativo que se percibe, a su vez y a la luz de esta transformación, como lo subjetivo, como la naturaleza segunda ontológica y lógicamente posterior a lo cuantitativo-matematizable"²¹.

Es así que el conocimiento positivista en la ciencia moderna rechaza aquellos hechos aislados no universalizables en su radicalidad diferencia, en cuanto situaciones concretas e irrepetibles. La búsqueda de leyes presupone fenómenos empíricos regulares. Lo cualitativo se margina de este modo al orden proscrito de lo subjetivo, en cuanto carente de rigor y científicidad. Pues el campo de operaciones de la investigación es un campo isotrópico, percibido linealmente. El ilusionismo positivista fundamenta su filosofía de la ciencia en la fe de que invenciones y hallazgos se encadenan linealmente con el desarrollo histórico mediante la lectura de las leyes inexorables de la naturaleza. Ahora bien, toda investigación convencional no sólo describe o trata de explicar los fenómenos de la realidad social de manera predictiva. En el mismo proceso, proporciona el modo de producción de los fenómenos que analiza capacitando, parcial o totalmente, a los actores sociales para transformar la naturaleza y su entorno social. En este sentido, son las necesidades del desarrollo capitalista (contextualización histórica) las que determinan las necesidades de investigación. En otras palabras, la línea recta es el camino más corto para trazar la redundancia circular del orden que delimita el campo objeto de estudio. Un campo abstracto que, en el proceso de volitización, queda prefigurado artificioamente como un espacio liso y no accidentado, pues el contexto pragmático de toda investigación necesita imaginarlo plano y homogéneo.

En "The invention of space", Cornford demuestra cómo el espacio normal para los griegos era percibido por medio de una mirada ágrafa o fundamentalmente acústica. Lo que ahora se

²¹ CONDE, Fernando, *Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de las ciencias*, Delgado/Gutiérrez, op.cit., p.57.

plantea con el auge de la nueva ecología cognitiva, a la luz de la teoría einsteniana, es que justamente el espacio visual como un espacio abstracto, creado por el hombre, no corresponde al ambiente natural de lo simultáneo revelado por la teoría de la relatividad. Esto es, el espacio no es un recipiente continuo, conectado, homogéneo, uniforme y estático. La Razón mayestática de la metafísica newtoniana que abstraía el campo como un espacio continuo, unidimensional y amorfo, cuando realmente sus características eran otras muy distintas, comienza a ser cuestionada y con ella los fines pragmáticos que ocultarán la episteme del proceso de conocimiento, siempre ocultos a la visión del propio analista.

Aunque aún se niega en la cultura clásica de investigación, el objetivo de la ciencia moderna ha sido buscar, a toda costa, identificar las leyes que rigen la naturaleza en un marco general y racional según fines claramente operativos. La obsesión positiva por la predicción constituirá el deseo oculto de dominio total de la naturaleza como sueño teológico de una trascendencia universal. Por ello la concepción de un espacio racionalizado, conectados lógicamente sus componentes entre sí, ofrecía un instrumento adecuado para medir y aprehender de manera abstracta el campo de la naturaleza y la sociedad para las operaciones de control y dominio. La conceptualización de la res extensa por Descartes prefigura el imaginario de un espacio geométrico como máquina abstracta que en realidad nos presenta el conocimiento como una máquina de guerra.

Por supuesto, el espacio absoluto cartesiano compartirá algunas de las principales atribuciones representadas en Dios. La nueva ciencia newtoniana, aunque inspirada más bien en una visión fisicalista de lo real, retoma por ello el viejo arcano de la óptica religiosa del medievo mediante la naturalización transfinita de lo espacial. En el fondo, la gran crisis del cambio de una cosmología antropocéntrica y geocéntrica, con una teología supranatural, a la maquinaria mundial newtoniana, no produjo gran trastorno espiritual. "La inmensidad y la eternidad producían al menos la ilusión de que los valores supremos se

encontraban dentro del interminable continuo de pensamientos comunes y propósitos mezquinos y egoístas que llegó a constituir la sociedad del *laissez faire*. Lo sublime natural servía para valiar las acciones de la vida y así ocupó su lugar junto con la idea de progreso, como apoyo psicológico de la sociedad occidental"²².

Si en otros pensadores la superficie de la Tierra era claramente heterogénea, Ptolomeo operaría en este sentido el diseño de un mapa o sistema rectilíneo en red que prefiguraba un espacio abstracto, geoméricamente lineal y uniforme. Así, por ejemplo, Locke habla de un "espacio puro" al elaborar su idea de lo público y el Estado como extensiones que no incluyen solidez ni resistencia al movimiento del cuerpo. El universo quedará por tanto prefigurado como una figura sin campo, una abstracción sin materialidad diversa y concreta.

La física newtoniana es característica de un sistema relativamente cerrado de normas, supuestos y puntos de vista insuficientes para el grado de complejidad simultánea que debe contemplarse a fin de hacer algo en un entorno de sistemas hipercomplejos. La concepción del espacio en la definición de las leyes generales de la naturaleza presuponía, por ejemplo, en la obra de Newton la presencia de cualidades manifiestas. La verdad se podía aprender en forma de fenómenos aunque sus causas no hubiesen sido descubiertas aún, siempre y cuando se superaran los obstáculos del campo acústico en el aislamiento de variables y principios causales. Por ello, Newton acuñó el método científico apropiado como un ejercicio de continua descripción de los fenómenos experimentales, antes que las causas. Si durante la antigüedad el conocimiento consistía en una interpretación del Libro de la Naturaleza como exégesis de la causalidad múltiple y pluridimensional, la ciencia moderna inaugura el reinado absoluto de la causalidad eficiente. Como indica Mario Bunge, "la aristotélica enseñanza de las causas duró en la cultura oficial de Occidente hasta el Renacimiento.

²² MARSHALL y MCLUHAN, Eric, *Leyes de los medios*, Alianza, México, 1990, p.43.

Al nacer la ciencia moderna, fueron echadas de lado las causas formales y finales, por considerarse que estaban más allá del alcance del experimento, y las causas materiales se dieron por sentadas por conexión con todos los acontecimientos naturales: aunque con un significado definitivamente no-aristotélico, pues en la cosmovisión moderna, la materia esencialmente es el sujeto de cambio, y no aquello que llega a ser una cosa, y que persiste. Por tanto, de las cuatro causas aristotélicas, sólo la causa eficiente fue considerada como digna de investigación científica"²³.

La ciencia abandonará la múltiple causalidad en la explicación de los fenómenos asumiendo las ventajas prácticas de la linealidad discursiva del hemisferio izquierdo. Se inaugura así la lógica de decantación eficiente de causalidades en la demostración y conocimiento de los objetos físicos por la ciencia moderna, mientras el espacio se observa como un contenedor infinito y lineal, que al ser imaginado de manera continua y estática permitía la divisibilidad infinitesimal necesaria para ser manipulado por el dominio práctico de la razón.

Así, la lógica tomista inaugurará una visión del espacio como vacío infinito, cuya existencia física aislaba las figuras en el campo como objetos de conocimiento. La percepción humana pensará mentalmente los objetos como cuerpos estáticos en puntos geoméricamente delimitados. De manera que la representación mental del espacio se estructure en torno a la idea de longitudes continuas en términos de cantidad, considerándose así factible cualquier medición necesaria.

Igualmente, el tiempo será representado de manera abstracta, homogénea, uniforme y recipiente, en forma acumulativa, como una longitud en línea recta infinita que puede ser medida, y administrada, siguiendo la imagen metafórica del reloj. Mumford y Ellul, por ejemplo, muestran cómo la invención del reloj mecánico colocó la base de todas las formas modernas

²³ Ibid., p.62.

de la organización social, por medio de la reconstrucción total de nuestra imagen del tiempo y del espacio. Ella será por tanto la que domine la percepción, las representaciones sociales y los modos de acción, organización y producción de la sociedad.

B) La investigación debe contribuir a incrementar el corpus de conocimiento objetivo sobre la realidad social. Las actitudes y motivaciones de toda acción quedan marginadas de la aplicación analítica del método en favor de un estudio cuantificable, capaz de acumular datos en bruto que puedan fundar la teoría.

C) El método de investigación se rige por principios del modelo hipotético-deductivo. Es decir, el método precodifica el objeto. El reduccionismo metodológico restringe lo real a la categorización a priori de las principales variables. Y el discurso del método se fundamenta por ello en un modelo geométrico y abstracto de encadenamiento argumental por decantación secuencialmente directa:

"Las concepciones tradicionales de la ciencia suponen, independientemente de la distinción entre sujeto de conocimiento y objeto de conocimiento, un proceso a través del cual los datos brutos sensibles (...) son transformados por una construcción explícita, a partir del empleo de una metodología apropiada, en hechos científicos"²⁴.

El procedimiento metódico fundamentará después estos hechos en leyes mediante la generalización, extrapolación y predicción, formalizando matemáticamente los resultados en un proceso de seguimiento y evaluación hipotética-deductiva.

D) La realidad se acota en una muestra significativa que hace factible la obtención de resultados generalizables. El hecho social es cosificado (Durkheim). La sociedad es conceptualizada como algo externo, una cosa en sí, que permanece ajena a la conciencia individual (principio de heteronomía). La ontologización metafísica de la sociedad deriva en la fundamentación posible de leyes generales resultado de la agregación estadística en el análisis de lo real concreto. De

²⁴ ARDOINO, op.cit., p.34.

este modo, la estructura determina la acción. Los procesos sociales son generalizaciones que explican por ello mismo cada fenómeno y situación determinada.

E) Es por eso que la realidad puede ser observada, medible y cuantificable. El mundo social constituye un sistema de regularidades empíricas y objetivas que hay que saber leer en los datos. Las correlaciones entre variables predicen el comportamiento social con un mínimo error consustancial a la muestra.

El procedimiento de operación del silogismo lógico formaliza la razón aislando el pensamiento para eliminar las conexiones. En la lógica convencional, la proposición conectada es una secuencia con un principio y un final bien definidos; tal vez sea su fuerte secuencialidad la que dé la sensación de conexión. Pero la verdad es que lo que domina el discurso de esta razón es la razón abstracta, basada en el apareamiento argumental.

En resumen, las leyes del universo dominan el movimiento de la sociedad como entidad independiente al margen de los actores sociales. Heredera del padre negado y del realismo ingenuo de Newton, tal filosofía presupone además un lenguaje científico universal. Las palabras pierden sus poderes resonantes, quedan inertes, neutrales, la interpretación y el pensamiento son especializados y reducidos por la razón algebraica y la correspondencia unívoca entre verdad y teoría.

3.2. El triunfalismo cualitativo.

Frente al modelo anterior, Ortí describe la recuperación de la dimensión cualitativa como producto de una reacción crítica que se manifiesta a tres niveles diferentes. Por ejemplo, desde el punto de vista teórico, el resurgimiento cualitativo significa de partida el rechazo de la denegación cuantitativista del universo social en cuanto universo simbólico "frente a la

creciente carencia de sentido de la producción masiva de datos cada vez más precisos y menos relevantes para la comprensión de las situaciones y de los problemas sociales históricos y concretos". Por otra parte, a nivel ideológico, el resurgimiento de lo cualitativo representa una crítica a la representación conservadora de los sujetos sociales, estereotipados por el código analítico de la encuesta. En otras palabras, desde el punto de vista sustantivo, la reacción cualitativista se opone "al desconocimiento de la especificidad, riqueza y profundidad del orden simbólico y de sus formaciones (anexas/no cuantificables), empezando por las formaciones lingüísticas y los discursos sociales"²⁵, por cuanto parte del principio básico de reconocimiento que acepta el carácter cualitativo de lo real social concreto. La perspectiva cualitativa es sintomática de una transformación radical en la naturaleza del saber. La consideración distinta de los objetos enfoca un modo de análisis de la realidad orientado a la cualidad y esencia de los fenómenos más que a la explicación externa de la acción de los sujetos como hechos, cosas u objetos susceptibles de aprehensión objetiva.

Esto es, la realidad es multidimensional y dialéctica, su conocimiento ha de partir del carácter complejo y multivariable de los fenómenos sociales. Pues todo objeto es necesariamente problemático. El acceso y logro del conocimiento implica por tanto complejas operaciones. Por eso la ciencia es una construcción que no agota en absoluto lo real. Los fines, medios y estrategias de acceso físico a lo concreto conforman un abanico contradictorio de modos diversos de aprehensión de la realidad social que exigen en coherencia a la investigación una práctica reflexiva de campo en términos cualitativos, y, en términos generales, un tipo de investigación social cualitativa, entendida ésta como un proceso activo de aprehensión de la realidad desde el contacto directo con el campo objeto de estudio.

²⁵ ORTI, Alfonso, *La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social*, en Delgado/Gutiérrez, op. cit., p.87.

Así, Taylor y Bogdan distinguen, por ejemplo, la metodología cualitativa por las siguientes características principales:

1º) La investigación cualitativa es inductiva. El diseño de investigación es flexible.

2º) El investigador suele analizar el escenario y las personas desde una perspectiva holística.

3º) El investigador cualitativo es reflexivo sobre el propio proceso de investigación y sus efectos. Desde un principio intenta eliminar su influencia sobre las personas que estudia para controlar o reducir al mínimo el sesgo que introduce en los datos.

4º) El punto de partida en el análisis es el marco de referencia de las personas analizadas. El investigador cualitativo intenta comprender a los actores sociales.

5º) El investigador cualitativo procura eliminar sus propias creencias e ideologías.

6º) Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.

7º) Los métodos cualitativos son humanistas.

8º) La validez se mide por el grado de proximidad al mundo empírico. Esto es, depende del ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice o hace.

9º) Ningún aspecto de la vida social es marginado. Todos los escenarios y personas son objeto de interés para la investigación cualitativa dada la originalidad única de cada uno de ellos.

10º) La investigación cualitativa es un arte. El investigador en cuanto artífice debe crear su propio método a partir de una serie de lineamientos orientadores, pero no de reglas. En la medida que representa una reconstrucción de la realidad, el método sirve a los objetivos del investigador y no al revés²⁶.

El paradigma hermenéutico que domina el trasfondo teórico de la sociología interpretativa puede definirse como un modo de investigación que se fundamenta en una "lógica en uso". En su vocación totalizadora, la investigación cualitativa parte de instrumentos flexibles y adaptables a los contextos en los que se desarrolla la acción social, en el marco de la vida cotidiana. Según Pérez Serrano, el modelo metodológico cualitativo se sintetiza en los siguientes rasgos definitorios:

A) La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis. No existen reglas predefinidas de antemano. De modo que el método se aplicará de manera diferente según el contexto donde sucede la práctica de la interacción social. Cada fenómeno tiene significados, símbolos y patrones de intercambio compartidos diferentes, según cada una de las situaciones determinadas.

La investigación interpretativa busca precisamente comprender la praxis social desde su realidad inmediata, revelando de manera endógena las determinaciones culturales subyacentes. Los patrones de conducta que rigen el comportamiento social sólo son comprensibles desde su contexto natural. Por ello el investigador construye teorías desde la misma práctica de investigación, a partir de reglas inferidas de la interacción social observada. Lo significativo entonces es el criterio de relevancia más que el de verdad, en un sentido abstracto. El binomio operativo de orden y progreso, basado en el principio de certidumbre, es sustituido en la sociología cualitativa por los principios de flexibilidad y movimiento.

²⁶ TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R., *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Barcelona, 1994, pp. 20-23.

Obviamente, tal perspectiva impone una limitada economía a la investigación. Los detractores de los métodos cualitativos señalan la ausencia de un diseño unívoco en el proceso de obtención de datos. La falta de reglas preestablecidas para la investigación, así como la ausencia de procedimientos concretos para el análisis han sido el blanco de las principales críticas ante lo que se considera una consistencia poco sólida de los resultados de este tipo de investigación.

B) El objetivo último de la investigación cualitativa es la comprensión de la realidad social. Principio que implica totalidad e interpretación. El objeto de conocimiento se contextualiza y capta en su irreductible realidad total, no de manera fragmentaria. La comprensión totalizadora que caracteriza a la perspectiva cualitativa favorece así una visión más dialéctica de la sociedad. De hecho, como apunta Ortí, la perspectiva cualitativa converge con la dialéctica en la medida en que mantiene "tanto una actitud crítica de lo instituido en cuanto cristalizado/reificado (previa e inspiradora de la labor de descodificación ideológica), como una intencionalidad instituyente (al menos en el plano simbólico) transformadora de lo real (concebido así en términos históricos de cambio y conflicto entre fuerzas o tendencias)"²⁷.

Por otra parte, la redefinición de los patrones de intercambio por los sujetos implica un conocimiento reevaluado. Captar la profundidad del acto en la vida cotidiana presupone un conocimiento relativo de los significados que codifica la investigación. Lo cualitativo se entiende así "como lo todavía no cuantificable, o que aún resiste a la cuantificación, en cuanto expresión de los aspectos no racionales de lo social, o aún no suficientemente racionalizados... para su integración en el orden normativo burgués dominante"²⁸.

Lo insignificante por banal o por ser naturalizado constituye el objeto de interés microsociológico de la

²⁷ ORTÍ, op. cit., p.91.

²⁸ Ibid., p.86.

metodología cualitativa. En última instancia, la interpretación del sociólogo está radicalmente ligada al contexto, la cultura y el momento situacional en el que se produce el conocimiento. De modo que la ciencia social se configura como una ciencia de la realidad que quiere comprender la peculiaridad de la vida que nos rodea.

C) La investigación es más descriptiva que enumerativa. La validez de los estudios cualitativos depende de la riqueza de las descripciones que produce. El grado de comunicación intersubjetiva con los sujetos de la investigación determinará la mayor o menor captación del sentido oculto en la complejidad social de la interacción humana. Palabras, gestos, conductas e interpretaciones del sentido en movimiento forman parte de la información que se integra en las estrategias del conocimiento práctico, como una forma de auscultar la sociedad próxima a la realidad singular de los mundos de vida. Tal y como señala Geertz, el modo de interpelar topológicamente a los mundos de vida de los actores sociales implica un uso diferente de la retórica del investigador. "En las ciencias sociales, o por lo menos en aquellas que han abandonado una concepción reduccionista de su objeto, las analogías provienen ahora más de los artefactos de la performance cultural que de las de la manipulación física: provienen del teatro, la pintura, la gramática, la literatura, la ley, el juego"²⁹ de tal forma que, como mencionamos, la validez de los estudios cualitativos depende de la calidad y riqueza de las descripciones que produce.

Ahora bien, "un estudio cualitativo no es un análisis impresionista, informal, basado en una mirada superficial a un escenario o a personas"³⁰. Por otra parte, los hechos descritos no son datos naturales y objetivos que se encuentran positivados en la realidad, sino más bien construcciones creadas por los dispositivos tecnológicos del propio proceso de investigación. La universalidad del lenguaje y la retórica de la ciencia no

²⁹ GEERTZ, Clifford, El surgimiento de la antropología posmoderna, Gedisa, México, 1991, p.66.

³⁰ TAYLOR/BOGDAN, op.cit., p.22.

existe sin relación recíproca con los valores a nivel individual y colectivo. Es aquí donde se legitiman e institucionalizan. Por tanto, la simbiosis de la ley y el desorden local es condición y requisito indispensable para la generalización.

D) El enfoque característico de este paradigma es de naturaleza comprensiva. La nueva investigación social interpretativa se fundamenta en la formulación de Weber, según la cual, la sociología es una ciencia que emprende el conocimiento interpretativo de la acción social para, a partir de ahí, llegar a una explicación causal de su curso y sus efectos. El paradigma neoweberiano busca conocer los fenómenos de la realidad social interpretando la acción de los sujetos a partir del sentido y la percepción que manifiestan los actores en torno y a partir de su propia subjetividad.

La "Verstehen" cualitativa busca aprehender la realidad de manera holística, delimitando la acción social como un hecho dinámico. Así, la vida social se considera abierta al movimiento dialéctico y a las múltiples interpretaciones. Del encuentro intersubjetivo como objetividad encontrada se obtiene el verdadero sentido de lo social, dado que toda realidad concreta es, desde este punto de vista, necesariamente polifónica.

E) La investigación presupone un sujeto activo que comunica y comparte significados. Considerando sujeto no sólo al grupo humano objeto de la investigación, sino también al propio sociólogo que interactúa con la realidad para significarla. El investigador lee y rastrea los signos que están en la base del consenso social. Pues todo individuo, como demuestra el interaccionismo simbólico, es un ser interpretante que codifica y valora su entorno apropiándose del mundo a través del lenguaje. El investigador es por tanto un sujeto en proceso. Como indica Gouldner:

"La sociología reflexiva afirma la potencialidad creadora del sabio, que opone a la conformidad exigida por las instituciones establecidas, por las organizaciones profesionales, por la respetabilidad universitaria y por los roles culturalmente rutinizados. Rechaza la tendencia intrínseca de todo rol profesional a estandarizarse y ser captado por los farisaicos autosuficientes.

Repudia la tendencia de los profesionales a elegir lo seguro, con sus recompensas modestas y estables, al riesgo de la discrepancia. En el fondo, a la sociología reflexiva le interesa más la creatividad de una realización intelectual que su confiabilidad; rechaza la domesticación de la vida intelectual"³¹.

Esta mirada comprensiva sobre lo social ha introducido, por otra parte, en el paradigma cualitativo mayores niveles de reflexividad en el proceso de investigación. Tanto en las ciencias exactas y en las ciencias naturales como en la investigación social, se había convenido tradicionalmente que la naturaleza del conocimiento presupone un uso sedentario del saber. El modelo clásico se quiebra, sin embargo, con la aceleración del movimiento y el cambio social que involucra la dialéctica de la propia realidad. Se descubre entonces que los sujetos productores y destinatarios del conocimiento como producto son sujetos esencialmente nómadas. El sujeto de la investigación es un sujeto en proceso y la investigación cualitativa movilización del saber, construcción contextualizada del conocimiento. Por ello frente a la inocencia operativa del positivismo, los métodos cualitativos han dirigido sus esfuerzos al nivel de la epistemología. Es decir, para qué investigar, y, en consecuencia, qué y cómo hacerlo. La pregunta inicial de las investigaciones cualitativas no es "cómo", sino "qué" y "por qué". Es decir, la reflexividad metodológica cualitativa sobre los fines y objetos de análisis es una reflexividad fundamentalmente epistemológica. La metodología cualitativa se ha venido caracterizando por su reflexividad a nivel del objeto y a nivel del propio método de investigación. Una doble hermenéutica (Giddens) que implica la reflexividad de las prácticas discursivas y del sujeto investigador, como parte del objeto observado y artífice del contexto de observación. Desde este punto de vista, el objeto es objeto en cuanto es reproducido por el acto de la mirada externa, cuya posición determina el punto de vista que habrá de comprenderlo. Esta es la premisa de una concepción del rigor científico centrada en la perspectiva multilateral de lo real concreto más allá de la correspondencia biunívoca a la que tienden casi todas las

³¹ GOULDNER, Alvin, *La crisis de la sociología occidental*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1973, p.456.

perspectivas de investigación. Luego, se entiende que el conocimiento no deriva de la relación entre un sujeto y un objeto, "sino que implica un proceso de in-formación que implica las condiciones materiales y técnicas, sociales y políticas cuyo atributo consiste en que personas, iniciativas y opciones las pongan en marcha"³².

La noción clave de reflexividad articula, en este caso, desde el polo cualitativo, la necesaria integración metodológica que exige el estado actual del debate en las ciencias sociales. El reto que tiene por delante la investigación social interpretativa, una vez lograda la institucionalización y reconocimiento académicos, es justamente contribuir a una síntesis en la práctica investigadora con los métodos de análisis cuantitativos, tal y como propone en sus trabajos la Escuela Cualitativa de Madrid en su intento de integración interdisciplinaria basado en el pluralismo metodológico.

4. Pluralismo metodológico e integración topológica.

Tal y como hemos afirmado, el ser siempre es multidimensional y ecológicamente dinámico. No admite reducción alguna a un sólo punto de vista. Luego, si socialmente numerosos autores coinciden en reconocer el necesario dominio en la realidad del pluralismo cognitivo, cuando menos parece lógico pensar que esta diversidad infinita de lo real sólo puede ser aprehensible a través de un pluralismo técnico-metodológico. La integración metodológica, según Cook y Reichardt, puede mejorar el cumplimiento de objetivos múltiples tanto al nivel del proceso como de los resultados de la investigación. Además, a través de la convergencia metodológica se corrige el sesgo que existe de antemano en los datos enriqueciendo mutuamente ambos tipos de métodos. Así, el paradigma cualitativo puede enriquecer su perspectiva hermenéutica con el método complementario del

³² BERGER, René, *Arte y comunicación*, Gustavo Gili, Barcelona, 1976, p.89.

paradigma positivista. La integración cuanti/cuali resulta más que pertinente.

Todo diseño de investigación puede caracterizarse como "un continuo subjetivo-objetivo: por consiguiente, ni la subjetividad es monopolio del paradigma cualitativo ni la objetividad se puede considerar ligada únicamente al cuantitativo"³³. La investigación cualitativa no tiene por qué asumir todos los atributos del paradigma en cuestión. Los métodos cualitativo y cuantitativo pueden aplicarse conjuntamente en la medida en que ambos proporcionan una visión más completa de la realidad. Ibáñez pone el ejemplo de la luz, formada por la complementariedad de onda y corpúsculo, para llegar a la conclusión de que, en última instancia, la multidimensionalidad de lo real demuestra que hay cuantitativo dentro de lo cualitativo y cualitativo dentro de lo cuantitativo. Por tanto, ya sea por yuxtaposición o convergencia, la complementariedad de ambas perspectivas es necesaria para captar evidencias de la 'totalidad concreta. Se trata, como indica Ortí, de una complementariedad metodológica por deficiencia. Los procesos de interacción social y las actitudes poseen tanto aspectos simbólicos como elementos medibles:

"La adecuada comprensión de las posibilidades y límites, tanto de la perspectiva epistemológica y de las técnicas cuantitativas, como de la propia perspectiva epistemológica y de las prácticas cualitativas de investigación social, pasa por el honesto reconocimiento, de su radical deficiencia en la representación y análisis de la realidad social"³⁴.

Esta integración plural de metodologías debe ser de carácter topológico. Debe regirse por la reflexividad de objeto, sujeto y método, a partir del contexto de investigación desde una perspectiva constructivista. (Bachelard señala que un hecho científico no sólo se define y se prueba, también se construye). Otra cuestión sería la búsqueda de vías intermedias de "meso-reflexividad" entre la opción metodológica del contexto

³³ PEREZ SERRANO, op. cit., p.59.

³⁴ ORTI, op.cit., p.88.

sin reflexividad y la reflexividad sin contexto como resultado de una nueva síntesis constructivista (reflexividad del objeto, reflexividad del sujeto y reflexividad del contexto).

A este respecto, mediante el establecimiento de procesos de complementariedad metodológica, la triangulación aspira a combinar metodologías para el estudio de un mismo fenómeno, de manera que se puedan contrastar datos obteniendo información no aportada en el análisis. El supuesto básico de toda triangulación es que la debilidad de cada método simple se compensará con el contrapeso de la fuerza de otro. El uso de múltiples métodos implica una estrategia que eleva al investigador por encima de sus inclinaciones personalistas en el uso aplicado de metodologías simples. La triangulación garantiza por ello un trabajo holístico de descripción gruesa a cuatro niveles diferentes:

1º) Triangulación de los datos. Es preciso el control de las dimensiones tiempo, espacio y nivel analítico en los que se obtiene la información.

2º) Triangulación teórica. La aplicación de conceptos y perspectivas a partir de diversas corrientes teóricas y disciplinas diferentes modifican la naturaleza de los datos que se interpretan.

3º) Triangulación metodológica. La utilización de varias estrategias de investigación para la recogida de datos enriquece la validez y comprensión de un objeto simple.

4º) Triangulación del investigador. El uso de diferentes analistas o codificadores como parte de un equipo multidisciplinario de científicos sociales enriquece la investigación.

Cabe advertir, no obstante, que la integración y síntesis técnico-metodológica es una función dependiente del poder totalizador de quien investiga (sujeto en proceso), y que tal

complementariedad, por otra parte, no significa que se intercambien los métodos y paradigmas en el análisis de la información de origen diferente. El investigador debe reflexionar sobre la pertinencia o no de tales aplicaciones en cada caso concreto. Recuérdese que justamente la reflexividad es la que ha propiciado el que las ciencias sociales transformen los principios mismos que dan consistencia a la investigación social, modificando incluso la tradicional retórica de la ciencia. Este problema sin duda alguna puede ser objeto de futuros cuestionamientos en el campo de la investigación social, pero el objetivo de la presente tesis es otro muy distinto, y nos obliga a plantear el marco de transformación epistémica del conjunto de las ciencias sociales en el campo de la comunicación, como un espacio privilegiado de las más productivas discusiones metodológicas. Conviene por tanto aclarar en la medida de lo posible si se ha generado un cambio como el aquí descrito en el campo comunicacional; cómo ha afectado este reciente desarrollo al estudio de la comunicación; qué estatuto gozan los métodos y técnicas cualitativas; cuáles son los problemas con que se encuentra este tipo de planteamientos; en qué ha contribuido este paradigma a una distinta reformulación de las teorías comunicacionales... y, sobre todo, cómo puede contribuir este nuevo paradigma de investigación en una reestructuración ecológica de la praxis de los medios desde la perspectiva y las necesidades locales que puede plantear hoy la comunicación educativa.

5. La deriva cualitativa en el estudio de la comunicación.

Comprender hoy el campo de la comunicación es abrir la ventana del pensamiento al espacio irregular de lo no tópico a través de la persistencia que introduce la duda metódica. Más allá del firme terreno de las certidumbres, más allá de los saberes con-sagrados y las tecnologías cartesianas, la consideración dinámica de las tecnologías y los procesos comunicacionales debe reconocer el hecho de que la Razón mayestática ha sido progresivamente derrotada por la

singularidad de los contextos locales en el proceso de exploración del mapa a través de los territorios. Aunque el discurso monista constituye hoy una metáfora recurrente en la filosofía del silencio y la cultura del nomeolvides (Kundera) que actualmente predomina en la llamada sociedad de la información conviene tomar en cuenta que, en la evolución del saber como necesidad al conocimiento como relatividad azarosa, el campo de lo social ha quedado abierto a la lógica del desorden y el ruido. En otras palabras, si el caos de la naturaleza es el reverso de la inconsciencia de la cultura, regulada según el simulacro "tautista" de un saber operativo, en la misma medida -como señala Ibáñez- imposible en su operatividad, lo complejo inaugura hoy una nueva aventura abierta al conocimiento como praxis reflexiva capaz de asombrarse ante el azar e incluso ante la regla misma. Incertidumbre, recursividad o el principio de indeterminación son conceptos nodales que proyectan aproximaciones cognitivistas al sentido mismo de la comunicación, cuya naturalidad pasa a convertirse en pantanoso terreno para la solidez metafísica del tradicional modelo cientificista. Toda trama hermenéutica pasa así a interpretarse, en su densidad, como hermética. Y la comunicación, como un eufemismo que encubre la ausencia de diálogo social. Entre la lógica causalista de la representación cartesiana y la potencia heurística de la expresión en Spinoza, las diferentes definiciones de comunicación acaban así convergiendo en el delirio de la locura solipsista.

Conscientes del peligro que significa reemplazar la razón dualista y dicotómica por la razón monológica, algunos científicos sociales han centrado su interés en el ámbito complejo de la comunicación como nudo gordiano de los procesos de autopoiesis que garantizan la supervivencia y desarrollo de lo social al margen, o por encima, de la ley termodinámica que dicta el desequilibrio de la norma entrópica. Pareciera que el principio de la autoorganización reclama, en este sentido, una teoría del sujeto desterritorializado, cuya constante navegación reivindicaría la potencia singular de un proyecto referencialmente colectivo. Si Leibnitz aboga por las mónadas y

los nexos causales en lo social (juego de billares, según Sfez), Spinoza concibe la comunicación como potencia de un sujeto que no existe, salvo imaginariamente proyectado en la cultura ritualizada de la ficción.

Los campos culturales se han convertido pues en el centro de reconstrucción y tensiones dialécticas a través de los cuales se piensa la crisis y transformación civilizatoria. Pues, como comentara Morin, el espíritu de nuestro tiempo es el de la mutación en redes de las confusas industrias de la conciencia. De hecho, la nueva teología productivista se ha visto reforzada por la progresiva gubernamentalización administrativa de las ciencias humanas, paralelamente a la difusión de la religión catódica. La eficacia social de lo simbólico ha consistido básicamente en la seducción terrorista que el Estado ejerce mediante la redundancia unidimensional de nuestras sociedades produciendo sujetos nómadas sin trayectoria ni territorio, puesto que la cultura conmina a vagabundear borrando todo sentido, pensamiento... o identidad. La ciencia ficción de una comunicación normativa como nexo político de una clasificación jerárquica supuestamente autopoietica constituye la ilusión de un mundo hiperrealista basado en la expresividad mutista de deseos sólo imaginariamente satisfechos.

En consecuencia, la industrialización y colonización del espíritu por el pensamiento técnico sitúa el problema de la racionalidad instrumental a un nivel bien distinto, más allá de la ilusión totalizadora esbozada en la obra de Habermas. Sfez ha señalado oportunamente que la búsqueda de la intersubjetividad autocrítica al sistema entre las tecnologías de control y las rupturas aperturistas presentes en las redes sociales debe situarse por encima de una razón dualista o dicotómica. La comunicación, vista desde el campo de la cultura, impugna y reformula el convencionalismo de las mentalidades y saberes operativos, abriendo la razón instrumental al sentido dialógico propio de sistemas abiertos. "El objetivo es colocar la investigación sobre la comunicación de masas en un amplio campo de investigación que se concentra en el papel del lenguaje

humano, la conciencia y la práctica cultural en la vida social y cotidiana"³⁵.

Se trata de una cuestión epistemológica, y también política. La biología, los estudios culturales, el psicoanálisis, la educación, la inteligencia artificial, la sociología, la historia e incluso el derecho dependen del núcleo epistémico de la comunicación. Ahora bien, la inquietante transdisciplinariedad del campo comunicativo ha sido objeto marginal de las ciencias de la información, pese a estar situado en el núcleo de las transformaciones epistemológicas que experimenta el conjunto del conocimiento y, en especial, las ciencias sociales. El encuentro de las ciencias en torno a este paradigma exige una reflexión transdisciplinaria que clarifique el valor heurístico de la información. No por una cuestión específicamente académica, sino más bien porque ello supone un problema político de primer orden en la constitución actual, y a futuro, de las sociedades tardocapitalistas según lo que Moles calificaría como el "muro de la comunicación".

La ubicación epistemológica de lo comunicativo como lugar de encuentro a modo de saber integrador entre el conjunto de las ciencias forma parte de las principales paradojas en nuestro tiempo, dada la perplejidad e incertidumbre de las estrategias que manejan las sociedades tardocapitalistas en su redundancia institucionalizada. Como señala Sfez:

La comunicación está instalada en un continuo que va desde el núcleo epistémico hasta la forma simbólica. Dos polos extremos, uno -el núcleo epistémico descriptible y legible por definición (del cual podemos por lo tanto escapar mediante una Crítica....)- y otro -la forma simbólica- que envuelve de tal modo nuestros pensamientos y nuestros actos que en teoría no podemos describirlo³⁶.

Cuestiones tales como la simulación, la interactividad, el estudio de sistemas reversibles así como la autopoiesis

³⁵ BRUHN JENSEN, Klaus, *El cambio cualitativo*, en K.B. Jensen y N.W. Jankowski (Eds.), *Metodologías Cualitativas de Investigación en Comunicación de Masas*, Bosch, Barcelona, 1993, p.11.

³⁶ SFEZ, Lucien, *Crítica de la comunicación*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1995, p.18.

configuran un objeto de estudio que apunta a la necesidad de una reflexión sobre el problema del pensamiento mismo. El cientificismo positivista se ha trocado aquí en tautismo. Similar concepto implica directamente, según comenta el autor, una mirada totalizadora sobre la trama discursiva de lo social ya que, por un lado, nuestro conocimiento es cada vez más tautológico y, por otra parte, la cultura muestra síntomas autistas de verdadero aislamiento y anomia. "El tautismo se convierte en la forma de la forma simbólica de la comunicación". Pues en la misma medida en que el principio relativista de indeterminación exige una comunicación simulada, el concepto de representación subsume la posibilidad de diálogo en la ingeniería sorda de los sistemas informativos. Lo que niega, por omisión, el pensamiento débil es la ideología tecnocrática de las máquinas de comunicar. Evita interrogarse sobre la tutela misma de los instrumentos administrativos, reconceptualizados como metáfora organicista de un pensamiento único, al servicio de la represión. Para el profesor Sfez, la crítica de la comunicación debe afrontar prioritariamente el mito de Frankenstein. El sueño positivista de la cibernética debe ser rechazado como utopía tecnológica cosificante. La febril imaginación del pensamiento moderno ha construido futuros idílicos de acoplamiento de los cuerpos (sin deseo) a las megamáquinas de reproducción cultural (logos) al margen de la pasión (pathos) y de la convivencia o socialidad radicalmente humanas (ethos).

Este tecnicismo atemperado, pero eficaz, relega cualquier expresión de lo vivo a la artificiosidad vanidosa de la civilización capitalista. De tal modo que la conquista de la sociedad por la comunicación en todos los dominios (desde la empresa, a la educación, el marketing político, o la propia ecología) no ha sido más que una heteroglosia deformante, apta para la traducción pero incapacitada para la comprensión, diversa pero babélica, en la misma proporción potente pero, sin embargo, a la vez, dominadora. Una ruta por los complejos caminos de lo comunicacional desde el ámbito de la teoría de la información, la semiótica, los estudios culturales, la

lingüística (Baudrillard), la inteligencia artificial y la teoría habermasiana, a través, entre otros campos, de una reflexión sintética sobre el nuevo paradigma de la ciencia (Prigogine) como marco interpretativo para comprender las interconexiones, autorreferencias, circularidad y juego de simulación que dominan el espacio ambiguo de la ciencia y el paradigma informacional, descubre claramente la importancia y densidad compleja de las prácticas comunicativas en nuestras sociedades.

En un recorrido detallado desde la ruptura iniciada con la nueva cibernética de segunda generación (Von Foerster) hasta el universalismo tautista que rige los sistemas complejos en la actualidad, podríamos revelar mediante un análisis históricamente genealógico las bases de la ciencia comunicativa y su diálogo con otros saberes disciplinarios en la mutación simbólica que experimenta la cultura occidental.

Hoy es evidente que el fin y gestión tradicional de la comunicación pública se desarrolla según el uso pragmático de las nuevas tecnologías de la información, con el consiguiente advenimiento y reinado de la cultura tecnocrática. En este contexto surgen entonces diversas tentativas de un estudio comprensivo de la comunicación que, a nivel teórico, buscan solventar tal instrumentación militarista mediante el desarrollo de una mirada distinta de carácter hologramático. Si bien el desarrollo de las metodologías cualitativas en materia de comunicación apenas ha experimentado un reconocimiento escaso y desigual.

La reflexión sobre el futuro de la nueva ilusión tecnológica mediante el estudio de las tecnologías del self, del problema del pensamiento reticular y la crítica a la nueva religión cognitivista en el contexto de la actual cultura del simulacro (Jameson) como fascismo amable (Guattari) o cultura totalitariamente reificadora no ha tenido como complemento un desarrollo similar en la instrumentación de las técnicas y métodos cualitativos en la investigación crítica de la

comunicación. Todavía es incipiente la emergencia de una perspectiva cualitativa que ayude a sentar las bases del nuevo pensamiento criticista en relación a las modernas estrategias militares en la bárbara conquista de los espíritus. Eso sí, "una contribución clave de la ciencia social cualitativa a la investigación sobre la comunicación de masas ha sido la articulación detallada y explícita de la metodología, al especificar el proceso de investigación como una secuencia de pasos procedimentales que hacen que sea posible un acuerdo -y un desacuerdo- intersubjetivo sobre los descubrimientos"³⁷. De acuerdo además con Jensen, la forma en que se producen las experiencias de recepción y uso de los medios es una cuestión en la que las metodologías cualitativas pueden ser especialmente útiles. El ser digital proyecta un modelo de cognición basado en el espacio acústico multisensorial como mimesis. De tal modo que el agente cognitivo es y se vuelve la cosa conocida. En primer lugar, los nuevos medios tienden a organizarse de manera predominantemente visual, por lo que sus complejos lenguajes sólo pueden ser estudiados en la interacción con las formas expresivas de los actores sociales a través de una metodología constructivista. Por otra parte, en segundo lugar, las nuevas redes telemáticas, la televisión por cable y las nuevas tecnologías virtuales mantienen la promesa de descentralización y uso local en forma de campo-mosaico, siendo las técnicas y métodos cualitativos los más apropiados para captar contextualizadamente las aplicaciones sociales de estos nuevos medios.

6. De la alienación a la ideología como sentido común.

La pertinencia del modelo metodológico cualitativo para el estudio de los procesos de comunicación en el uso y consumo de los nuevos medios implica, en este sentido, la consideración de una investigación comunicativa preferentemente culturalista. Un

³⁷ K.B. JENSEN, *Erudición humanística como ciencia cualitativa: contribuciones a la investigación sobre la comunicación de masas*, en Jensen/Jankowski, op. cit., p.24.

abordaje conceptual suficientemente amplio y en profundidad del fenómeno de la comunicación no puede prescindir de su inserción en el universo general de la cultura. Desde una perspectiva cultural totalizante, parece cada vez más conveniente la estrecha vinculación de las actividades comunicacionales con la cultura y la dinámica política de la sociedad. Por otra parte, ante el arrollador impulso del capitalismo, la cultura, en palabras de Raymond Williams, ha acabado definiéndose progresivamente como un sistema de vida global. Es necesario por tanto estudiar globalmente en su esencia y su calidad el modo de comunicación dominante. Justamente en esta encrucijada de la perplejidad y lo complejo se sitúa el surgimiento de los estudios culturales desarrollados en Inglaterra a lo largo de la década de los setenta. La crítica de las ideas adquiridas sobre la cultura de masas y la revalorización de la cultura común serán los ejes que articulen la nueva agenda en el estudio de los medios de comunicación de masas, desde una mirada sociológica de la cultura. La tarea de los primeros estudios culturales era explorar el potencial para la resistencia y la rebelión de los receptores contra las fuerzas reales del poder ideológico dominante. Mediante el establecimiento de amplias oposiciones entre los conceptos de poder/ideología y cultura/participación, entre otros, el objetivo de esta nueva corriente de estudios será dar solución a las cuestiones que demandaban los proyectos radicales:

"¿Qué puede hacerse contra las relaciones opresoras que estamos revelando?. ¿Qué fuerzas existen, aunque sólo sea potencialmente, que podrían conducir a la liberación?. ¿Qué estrategias sugieren para apoyar a las fuerzas emancipadoras?. Y, en consecuencia, ¿qué contará como opresión y liberación?"³⁸.

La respuesta a tales interrogantes requería el recurso a planteamientos teóricos interdisciplinarios y, sobre todo, una mirada metodológica no positivista e imaginariamente comprensiva del sentido común de los públicos en su apropiación de los productos de la cultura de masas. Pues, como señalara Williams, los múltiples significados de la palabra cultura aparece como un

³⁸ BARKER, Martin y BEEZER, Anne (Eds.), *Introducción a los estudios culturales*, Bosch, Barcelona, 1994, p. 13.

objetivo clave en el debate acerca de la industrialización y la democracia. La búsqueda de conexiones entre productos masivos y relaciones culturales facilitará, en este sentido, la comprensión de la institución del poder, así como el papel de la ideología en relación a la cultura popular como un proceso de construcción simbólica de la hegemonía. "Culture and Society" demuestra cómo la comprensión del sentido común facilita las estrategias de autogestión educativa en los grupos de adultos. Ese, de hecho, era el objetivo de Williams cuando se decidió a redactar el citado libro.

La corriente de estudios culturales desarrollará entonces una interesante deriva cualitativista en el estudio de la comunicación centrándose preferencialmente en aquellas áreas que afectaran a la cultura popular en su consumo informativo procedente de los sistemas masivos de comunicación. Raymond Williams propondrá, de hecho, que el estudio de la comunicación sea afrontado considerando la comunicación misma como un proceso cultural, del mismo modo que la cultura debía ser analizada en su naturaleza comunicativa. De este modo, la habitual segmentación entre disciplinas que regía el estudio de la comunicación y la cultura como campos separados de estudio, cuyo objeto era campo exclusivo de la Teoría de la Comunicación y las Ciencias de la Cultura, respectivamente, será sustituido por una visión interdisciplinaria en el que la comunicación y la cultura se configurarán como realidades contiguas e integradas, que exigen redefinir las fronteras entre culturas de masas, cultura popular y las "bellas artes". La cultura, las identidades culturales, dejan de ser observadas como fenómenos pertenecientes a la tradición y el pasado (folklore) para pasar a considerarse espacios de construcción de lo social desde una perspectiva relacionalmente comunicativa.

La agenda de los estudios británicos dará, en este sentido, especial preferencia al análisis de la realidad y la ficción, a la ideología de la cultura masiva y al estudio de la imaginación melodramática. Como hemos podido analizar en el estudio de la contribución de Gramsci a la pedagogía y su influencia en los

movimientos de educación audiovisual, la importancia otorgada a la cultura del "pueblo" servirá para que la teoría crítica de la comunicación centrara en este campo los problemas de clase, ideología y poder, en el estudio de las contradicciones sociales y de la construcción de la hegemonía, más allá del "marxismo ortodoxamente estructuralista" y del "empirismo liberal". Así, por ejemplo, en su relación crítica con el marxismo, Thompson promueve la perspectiva de la historia social por oposición al empirismo abstracto con el fin de favorecer un mayor compromiso entre teoría y método.

Jensen resume hoy esta mirada culturalista sobre la sociedad de la información a partir de cuatro características fundamentales:

1º) La práctica analítica de los estudios culturales está enraizada en el análisis literario, pero enfatiza los marcos extratextuales de explicación.

2º) Aunque las categorías de análisis tienen su razón de ser en teorías de la subjetividad y el contexto social, el medio privilegiado de investigación es la interpretación erudita.

3º) El centro de interés tiende a orientarse por lo tanto a los discursos dominantes más que a sus productores o a la cultura de los receptores locales.

4º) Se concibe al sistema social como un contexto de discursos diversos que procede de subculturas y comunidades interpretativas, basadas en el género, la clase o la etnicidad, y que median en el flujo e interpretación de la comunicación de masas.

El objetivo general, como intentara Willis, será comprender la subjetividad en relación con la estructura, desplazando los marcos teóricos del análisis estructural sistémico al ámbito de lo real concreto sin perder de vista los primeros:

"Si no tenemos nada que decir acerca de qué hacer la mañana del lunes todo es complaciente con una tautología purista estructuralista inmovilizadora y reduccionista; nada puede hacerse hasta que las estructuras básicas de la sociedad cambien, pero las estructuras básicas nos impiden hacer cualquier cambio (...) Quedarse al margen de los sucios asuntos de los problemas cotidianos es negar la naturaleza activa y competitiva de la reproducción social y cultural: es condenar a la gente real al estatuto de zombis pasivos y cancelar realmente el futuro por omisión. Rechazar el desafío de la constricción estructural - es negar la persistencia de la propia vida y de la propia sociedad, es un fracaso principalmente teórico y a la vez político"³⁹.

El marco teórico del culturalismo se apoya así en dos tipos de suposiciones: el estructuralismo y el culturalismo. "Cuando el elemento estructuralista subraya la naturaleza relativamente determinada de la vida cultural y de las formas culturales bajo el capitalismo industrial, de acuerdo con la caracterización de Althusser acerca de las instituciones culturales como aparatos ideológicos del Estado, el elemento culturalista resalta más bien la autonomía relativa de la cultura como emplazamiento de lucha social y como agente de cambio"⁴⁰. Por ello, el principal reto de los estudios culturales es la interrelación entre estructura social y estructura discursiva. Siendo éste un campo muy fértil de investigación interdisciplinaria en las comunicaciones de masas.

El estudio cultural de la comunicación en materia de comunicación educativa debe, en este sentido, considerar en su importancia las ricas y profundas aportaciones latinoamericanas al estudio del campo social comunicativo. Por ejemplo, en México, el Programa Cultura de la Universidad de Colima que encabezan Jorge A. González y Jesús Galindo propone, a partir de Bourdieu, Gramsci y la escuela británica un estudio de la cultura a través del mapeo de los frentes culturales como ámbito de validación simbólica en la que los diferentes grupos construyen su identidad cultural. García Canclini, por su parte, ofrece otra mirada compleja sobre lo social, elaborando una nueva teoría del consumo desde la economía, los estudios antropológicos, la sociología, el psicoanálisis y la teoría de la comunicación, fundamental para el análisis de la cultura y el

³⁹ WILLIS, P. citado por Skeggs, Barker/Beezer, op.cit., p.203.

⁴⁰ JENSEN, op. cit., p.40.

territorio en los procesos de globalización y descentralización simbólica.

El problema actual, sin embargo, como ya mencionamos en un anterior capítulo, es que, si en los setenta, esta corriente de estudios culturales y sus aportaciones se encontraba involucrada con las políticas radicales, hoy no se da en ningún modo esta circunstancia. "La investigación en estudios culturales es ahora menos una cuestión de descodificar las operaciones del poder y de la resistencia, con la vista puesta en adónde podríamos ir la próxima vez. En su lugar, ha tomado el estatuto de un testigo, dando voz a los significados que se hacen aquí y ahora. Adónde llegan esos significados, adónde podrían conducir, qué posibilidades podrían contener: preguntar esas cosas es ser injustificadamente enjuiciador y elitista"⁴¹. De este modo, el estudio culturalista de la comunicación tiende a convertirse en un análisis inconexo de las prácticas de consumo comunicativo, al margen de las estructuras que constriñen la producción y circulación de discursos. Barker y Beezer ilustran críticamente el desplazamiento de la teoría crítica desde el análisis textual hacia el estudio cualitativo de la audiencia como un desplazamiento del funcionalismo hacia el análisis de la cultura popular en relación con la ideología de carácter relativista. Así:

1º) Se ha pasado de la noción de poder textual a una valoración de las estrategias de lectores y audiencias.

2º) La etnografía es ampliamente considerada como el único método seguro de captar todos los significados plenos de las actividades de las audiencias. Por lo que resulta muy difícil ahora mantener cualquier noción de poder textual, aunque debiera complementarse las interpretaciones de las audiencias como un medio de profundizar nuestra comprensión de las ideologías textuales. Así, "el centro de atención en la resistencia, con la implicación de una oposición momentánea o estratégica, ha sido reemplazado por un énfasis en el ejercicio del poder cultural

⁴¹ BARKER/BEEZER, op. cit., p.17.

como rasgo continuo de la vida cotidiana. Dentro del lenguaje del posmodernismo, podríamos sugerir que una intención de comprender las narrativas principales del rechazo político ha sido reemplazada por una disposición a explorar aquellas menos evidentes -y en la superficie menos heroicas- historias de la producción ordinaria de significados"⁴². La investigación en los estudios culturales está reemplazando la preocupación por las relaciones de poder entre textos y audiencias por la preocupación por las relaciones de poder, encarnadas en el propio proceso de investigación.

3º) La actividad cultural se percibe entonces como una forma de resistencia a las desigualdades de poder y de posesión. Frente a las teorías reduccionistas que ven al sujeto como producto de los discursos, los estudios culturales identifican resistencia con la actividad indiferenciada como una forma de oposición hipergeneralizada y no específica.

4º) Por otra parte, en la utópica celebración de las diferencias culturales se ha perdido de vista el análisis de la determinación de clase. El concepto de clase social deja de ser el concepto crítico central para constituirse en una variable más entre otras que conforman el comportamiento cultural de los sujetos. La obsesión con la dinámica familiar de la mirada está impidiendo una dedicación a las cuestiones del poder textual de cómo las familias entienden su lugar en el contexto más amplio del marco social. Y cómo este mismo marco condiciona su acceso al capital cultural en el campo desequilibrado de nuestra posmodernidad tardocapitalista.

5º) Se está produciendo una domesticación de los estudios culturales mediante el predominio de una tendencia a la pérdida del contexto que comprende cómo y, sobre todo, por qué la televisión se usa como recurso privado de comunicación.

6º) Los estudios culturales han sustituido la variable clase por cuestiones de subjetividad e identidad, abstraídas en

⁴² Ibid., p.16.

la concreción de lo inmediato, independientemente de los textos culturales y mediáticos que dominan el modo de consumo doméstico.

7º) La metodología restringe la interpretación de la cultura a aquellos casos en los que se ve a los participantes capacitados, al margen de las estructuras.

Así pues, la integridad teórica y política se ha perdido en gran parte del juego del discurso posmoderno. Para problematizarse las diferentes formas de descodificación, la corriente de estudios culturales debería modificar su agenda en favor de un enfoque más abierto en su capacidad de integración explicativa sin perder de vista las determinaciones textuales con el fin de poder responder a las nuevas interrogantes que planean sobre el campo de la comunicación. Cuestiones tales como "las definiciones institucionales de las audiencias (por ejemplo, en los departamentos de investigación de audiencia de emisores), el surgimiento de nuevos géneros (que especifican sus propios marcos epistemológicos y comunicativos), la necesidad de superar las maneras binarias de concebir los textos y la involucreción del televidente (por ejemplo, abierto frente a cerrado), el esfuerzo de integrar la obra nueva en la cognición, y la reformulación de la vieja cuestión del poder y la influencia de los medios de comunicación de masas, (cuestionando, por ejemplo, el supuesto de que la visión casual es más resistente a los efectos que lo que es la concentración)"⁴³ requieren una integración global del fenómeno comunicativo.

Ciertamente el estudio del fenómeno de la recepción ha experimentado un proceso de transformaciones que, a la vista de la necesaria reconceptualización de los estudios comunicacionales, plantea un enfoque diferente de la relación audiencias/ contenidos de los medios. El enfoque cualitativo ha impulsado, en este sentido, una profunda renovación metodológica en el estudio de la recepción, desde el ámbito denso y altamente

⁴³ Ibid., p.40.

complejo de la cultura. Ahora bien, el criticismo cualitativo de esta perspectiva brilla por su ausencia. El nuevo enfoque de los estudios comunicológicos prioriza ahora el análisis de la recepción, por ser éste un campo potencialmente idóneo para la necesaria integración interdisciplinaria que fundamente la teoría de la comunicación misma a través de una perspectiva epistémica diferente, sin que se articule una respuesta global al fenómeno comunicativo. Lo único que ha logrado hasta la fecha el enfoque cuali en el análisis de audiencias ha sido impulsar, progresivamente, una mirada distinta de la relación cultural con los medios.

7. Cultura y análisis de audiencias. Bases para una comprensión integral de la recepción.

La nueva teoría de la recepción plantea ahora cuatro principios básicos:

1º) La recepción es un fenómeno continuo, complejo y contradictorio.

2º) La recepción es un proceso interactivo y de negociación entre emisor y receptor.

3º) Las mediaciones entre los actores de la comunicación están determinados por numerosas variables, agentes e instituciones sociales.

4º) El proceso de recepción, por último, es un proceso de producción activa de sentido por parte de las audiencias en la construcción negociada de significados desde sus propios referentes culturales y situacionales.

Esta perspectiva representaría, en la práctica, la propuesta más avanzada de investigación en el estudio de los procesos comunicacionales. Como coinciden en reconocer la mayoría de autores, en el estudio de la recepción, pueden

señalarse básicamente dos tradiciones o perspectivas teóricas: la de los efectos sobre la audiencia y la de las funciones de los receptores. En los últimos años, la tendencia ha sido la progresiva evolución desde una perspectiva sociopsicológica a una percepción esencialmente cultural de la audiencia. "Las investigaciones, provenientes de los más diversos campos, fueron horadando el viejo esquema unidireccional de la comunicación, difusivo, autoritario, persuasivo, educativo, manipulador de mentes en blanco o de hombres-masa, para dar paso a una reivindicación del receptor que es también la reivindicación de la capacidad del hombre común para estructurar el sentido de su existencia"⁴⁴. De este modo, la mirada plural de numerosas disciplinas sociales y de las humanidades ha favorecido la incorporación de nuevos elementos en el análisis de los procesos de recepción comunicativa, promoviendo una apertura metodológica y epistémica en el proceso de investigación social. Así, por ejemplo, la antropología (análisis etnográfico) nos ha ayudado a percibir lo comunicativo con una mirada más endógena del proceso de recepción, la psicología social (análisis grupal) ha especificado en detalle, por su parte, los elementos cognitivos presentes en la interacción de las redes significativas de aprendizaje, mientras que la sociología (investigación cualitativa) ha recreado nuevos métodos de estudio microsociológico en la aprehensión de lo real.

La ambigüedad en la comprensión de las informaciones, los valores, el problema de la fijación de la agenda así como la importancia de la ampliación de los marcos interpretativos han demostrado hace tiempo que los efectos de los medios más que sociológicos y/o conductuales son efectos de tipo cognoscitivo, que afectan la estructura misma de la educación sentimental de los públicos, pues conforma una ecología diferente en los modos culturales de relación y socialidad. Así, la corriente de estudios culturales ha orientado preferentemente los análisis de la recepción al estudio de las subculturas y de instituciones culturales específicas, introduciendo "el concepto de

⁴⁴ FORD, Anibal, *Aproximaciones al tema de federalismo y comunicación*, en Oscar Landi (Comp.), *Medios, transformación cultural y política*, Legasa, Buenos Aires, 1989, p.80.

comunidades interpretativas para sugerir que las audiencias están caracterizadas no simplemente por variables socioeconómicas de fondo, sino simultáneamente por sus sistemas discursivos de interpretación de formas culturales, lo que da lugar a diferentes construcciones de la realidad social"⁴⁵. En su explicación de la importancia que tienen las diferentes categorías sociales, De Fleur plantea que en las sociedades modernas existen diversas variables que conforman el modo de consumo de la comunicación. La heterogeneidad social en la recepción de los medios queda comprobada por el diferencial que introducen variables como la religión, la edad, el nivel educativo e incluso la mentalidad cultural.

A estas variables cabe además añadir el sentido experiencial de los públicos en su relación con los mensajes de los medios. Las nuevas teorías de la recepción desarrolladas en los estudios literarios europeos presuponen que el destinatario codifica de alguna forma, e indirectamente, la enunciación. "El lector es, en un sentido, construido desde el interior de una perspectiva textual-teorética, siendo considerado como una posición implícita en el texto que sirve para enmarcar el proceso de lectura, que es presumiblemente ocupada por el lector para descifrar el texto"⁴⁶. El análisis de la recepción ha hecho posible, por tanto, un estudio en profundidad de los procesos a través de los cuales los discursos mediáticos se integran y asimilan en la praxis cotidiana. En este sentido, "por un lado, se produce una quiebra del modelo unidireccional de la comunicación que parte de la valoración del receptor y de su entorno cultural como activos y reestructurantes del sentido que propone la fuente; (y por otra parte) esto a su vez está relacionado con la valorización del hombre común, de su experiencia, de la cultura popular como bagaje que lo iguala en la participación frente a otros actores sociales"⁴⁷.

⁴⁵ JENSEN, op. cit., p.39.

⁴⁶ JANKOWSKI, N.W. y WESTER, Fred, *La tradición cualitativa en la investigación sobre las ciencias sociales: contribuciones a la investigación sobre la comunicación de masas*, en Jensen/Jankowski, op.cit., p.160.

⁴⁷ FORD, Anibal, *Aproximaciones al tema de federalismo y comunicación*, en Oscar Landi (Comp.), *Medios, transformación cultural y política*, Legasa, Buenos Aires, 1989, p.81.

El texto -como hemos visto- es desplazado en beneficio de la preeminencia del público y sus interacciones sociales. "Tradicionalmente asociada con la antropología, estos enfoques se pueden definir como análisis de contextos de acción múltiplemente estructurados y tienen como objetivo producir una rica explicación descriptiva e interpretativa de las vidas y valores de aquellos sujetos sometidos a investigación"⁴⁸. Se trata de un modo de comprensión del consumo mediático que busca entretejer los discursos públicos con las rutinas de la vida cotidiana. El nuevo enfoque dominante en el análisis de la recepción representa claramente una evolución epistemológica desde un planteamiento teórico generalizador a uno más concreto y específico. Dado que la tradición "categorizante" ha dominado buena parte de la investigación sobre la audiencia, generalizando sus conclusiones sobre los diferentes tipos de receptor, es necesario complementar este énfasis puesto en la audiencia imaginada de manera abstracta, mediante la preocupación opuesta y demarcada en la particularización, tal y como proponen Morley y Silverstone.

La complejidad de la comunicación requiere un análisis de los receptores capaz de comprender más allá de la conceptualización pasiva del consumo mediático y de los significados únicos. Si la teoría de la bala estadounidense, en cuanto arte de la guerra en el campo de la información, reducía las reglas lingüísticas a la eficiencia neutral de los mensajes para que, a partir del emisor, se enfocara unidireccionalmente la trayectoria del contenido mediático directamente a los receptores que lo descodifican, resultando así que "la información lineal se desarrolla en un campo (mientras) el medio socio-cultural pasa a ser una ambientación-mensaje"⁴⁹, ahora sin embargo se plantea en la nueva teoría de la recepción, el problema del impacto, el uso y consumo de los medios como una relación de la audiencia con el contenido de los mensajes, que

⁴⁸ MORLEY, David y SILVERSTONE, Roger, *Comunicación y contexto: la perspectiva etnográfica en los sondeos de opinión*, en Jensen/Jankowski, op.cit., p.182.

⁴⁹ BERGER, op.cit., p.92.

exige, por el contrario, un enfoque relacional o procesual de estas relaciones:

"El análisis de la recepción aduce que los textos y sus receptores son elementos complementarios de un área de investigación que de este modo trata tanto los aspectos discursivos como sociales de la comunicación. Dicho en pocas palabras, el análisis de la recepción supone que no puede haber ningún efecto sin significado"⁵⁰.

Este nuevo enfoque teórico encuentra su más inmediato antecedente en la teoría de usos y gratificaciones, que critica el paradigma dominante en el estudio de los efectos a corto plazo para centrarse en la apropiación de los mensajes según la experiencia, necesidades y hábitos de consumo de los receptores.

Como han analizado profusamente numerosos autores, la investigación administrativa que inaugura el paradigma dominante de investigación de audiencias nace en un contexto de transición al neocapitalismo de consumo, marcado fuertemente por los requerimientos económicos de la nueva producción industrial en masa, que habría de decidir de manera determinante sobre los objetivos, intereses y premisas metodológicas del estudio sobre los receptores. La dependencia respecto a la industria, el gobierno y las empresas de comunicación será un factor decisivo que organice el tipo de análisis extensivo, masificante, cuantitativo y cienficista de la nueva praxis investigadora de la recepción como conocimiento para el domino persuasivo de los públicos. Se trataba en el fondo de una metodología para la persuasión eficiente, utilizada con el fin de aportar información para la toma de decisiones ("medir para tomar medidas"). Hasta la fecha, esta cultura de la eficiencia y/o efectividad mediática sobre los públicos ha sido la tendencia fuertemente arraigada en las investigaciones de la recepción a corto plazo. Por ello la investigación administrativa procura estudiar los efectos de la cultura de masas en la sociedad a partir de la observación empírica individualizada por ser la más fácilmente cuantificable (paradoja del rango medio) y la más pragmáticamente aplicable en su conocimiento, al

⁵⁰ JENSEN, op.cit., p.166.

conceptualizarse de forma bancaria (paradoja de la tabula rasa) el sentido de la comunicación como un proceso lineal.

A partir, sin embargo, de la crítica al paradigma funcionalista, dominante aún hoy en el análisis de la recepción, y del rechazo de las premisas epistemológicas que comporta, la nueva teoría de la recepción configura una perspectiva diferente de la audiencia, sustentada en la comprensión de la complejidad del fenómeno comunicativo:

1º) En primer lugar, se niega, por ejemplo, la neutralidad del investigador en el conocimiento generado a través del estudio de los receptores, por la evidencia de los intereses que entran en juego en toda explicación y por la "divergencia estructural" siempre existente entre explicación y predicción en las ciencias sociales.

2º) No es posible entender los efectos culturales de los medios sin considerar los orígenes, desarrollo y contextos sociales que determinan la práctica de la recepción. El aislamiento de las audiencias en el momento del análisis soslaya la importancia de la perspectiva estructural que cuestiona los aspectos nucleares del nuevo entorno de la cultura y las comunicaciones. Como resultado, el estudio de los medios es localizado y determinista tecnológicamente. Los estudios de los efectos han tendido de este modo al análisis a corto plazo, al margen del contexto político que determina los usos de las tecnologías mediáticas por el sistema institucional de comunicación⁵¹.

3º) Los efectos culturales sobre las audiencias no es una propiedad intrínseca de las tecnologías de la información. La aceptación generalizada del slogan mcluhiano según el cual el medio es el mensaje ha reducido en ocasiones la comprensión de

⁵¹ Obsérvese cómo de nuevo volvemos al núcleo del debate de los paradigmas que interpretan fenómenos como la globalización o la comunicación educativa. Por ejemplo, si McLuhan habla de Aldea Global es como producto de una comprensión reduccionista de la tecnología como extensión del hombre (biologismo) y cuando habla del Aula sin Muros ignora a su vez las determinaciones de la economía política de la comunicación y la cultura.

los procesos de recepción a la influencia cognitiva de las características tecnicodiscursivas del medio sobre la audiencia. En la investigación administrativa ha dominado la tendencia a reducir la estructura de los medios a sus aspectos meramente técnicos, centrándose casi de manera exclusiva en los aspectos procedimentales (reactivos) de la conducta y el conocimiento de los públicos.

El nuevo enfoque de los usos pondrá así las bases para una mirada distinta de los procesos culturales de consumo público, abriendo la mirada social sobre lo comunicativo como un problema de comprensión del sujeto, decisivo en las estrategias de programación en materia de comunicación educativa.

Centrada en los objetivos de habilidad y de destrezas personales, la educación para la recepción, derivada de la conceptualización tradicional de la audiencia, había reducido el problema de la educomunicación al proceso de capacitación de los sujetos educandos en la transmisión de informaciones y la competencia comunicativa, tal y como se intentara con la alfabetización audiovisual en Estados Unidos. Lo infructuoso del intento, el desconocimiento de la experiencia cultural de los públicos y la esterilidad del procedimiento de investigación, en uno y otro caso basado en el modelo positivista de la sociología funcional, terminaría por impedir los esfuerzos de resemantización de la cultura de masas justamente al masificar a los sujetos. Pues, ciertamente, "una comunicación desprovista del prisma educativo deja intacta la clásica brecha entre los enfoques nacidos del nivel central, derivados generalmente de un diagnóstico cuantitativo de los problemas, y resulta débil en la comprensión de los aspectos culturales del microsistema comunitario y la realidad de esas comunidades"⁵² cuando justamente resulta necesaria la aplicación de una metodología cualitativa en las estrategias de educomunicación al servicio del desarrollo local, según una actitud básica que permita interpretar la comunidad desde la realidad percibida por sus actantes.

⁵² CALVO, Gilberto, *Comunicación y educación en el desarrollo social*, Estudios Pedagógicos, número 10, 1984, p.7.

Luego se hacía necesaria, por tanto, una verdadera reconstrucción íntegra de la imagen del sujeto en el estudio del consumo cultural. Primero, la teoría de usos y gratificaciones, luego los nuevos estudios literarios europeos y, por último, a partir de la década de los sesenta, la corriente culturalista inglesa habrían de proporcionar en conjunto las condiciones propicias para esta reconstrucción crítica.

El paso del estudio de los "usos como funciones al análisis de las funciones como usos" (Wolf) abriría, en primer lugar, la puerta a un tipo de investigación de los efectos basado, en adelante, en una teoría de la representación, del género y del discurso. La producción social de significado se convierte así en el denominador común para la perspectiva dual, social y discursiva de la comunicación. La teoría de usos y gratificaciones representará la constatación empírica de la multiplicidad de usos y apropiaciones creativas a cargo de la audiencia. En otras palabras, el significado es producido activamente por el receptor. Se debe dar el debido peso al contexto de consumo mediático y a otros factores como el capital cultural para comprender la construcción implícita de los discursos. Así, "entre los contextos discursivos relevantes para los estudios de la audiencia de televisión se encuentra el hecho de que los televidentes no se relacionan de manera pura con un texto de televisión; son sujetos nómadas, comprometidos simultáneamente con las rutinas del hogar y trenzadas en redes de relaciones personales y familiares. La intertextualidad de la televisión -la referencia de los programas a otra serie o a iconos culturales externos a la propia televisión- es otro contexto que está recibiendo amplia atención"⁵³.

La teoría de usos y gratificaciones, al igual que la semiótica, presupondrá por ello un modelo de receptor activo en el proceso de descodificación. Este nuevo enfoque tratará de explicar el uso diferenciado de los medios por los públicos en función de los factores de satisfacción y necesidad. McQuail establece en este sentido cuatro categorías básicas en la que se

⁵³ BEEZER/BARKER, op.cit., p.38.

clasifican las funciones elementales de la comunicación desde el punto de vista de los receptores:

1. DIVERSION.

- a) Vía de escape de las presiones rutinarias.
- b) Medio de liberación del peso de los problemas.
- c) Vía de escape emocional.

2. RELACIONES PERSONALES.

- a) Compañía y comunicación frente a la soledad.
- b) Utilidad social en el campo compartido de experiencias.

3. IDENTIDAD PERSONAL.

- a) Comprensión del entorno inmediato.
- b) Exploración de la realidad como conocimiento.
- c) Asunción normativa y refuerzo de valores.

4. VIGILANCIA.

De este modo, si queremos conocer los efectos de los medios sobre los receptores, es necesario identificar tipos de audiencia a fin de poder precisar mejor los efectos de los mismos y los valores diferenciales que aplican en el proceso de codificación y descodificación según el sentido que atribuyen a estas funciones en sus usos. Así, por ejemplo, la relación del niño con la televisión y los medios no se desarrolla en el vacío como una relación abstracta, el niño, al contrario, establece esta relación comunicativa participando activamente en la satisfacción de sus necesidades desde su experiencia contextual inmediata. En los últimos años, los estudios de recepción infantil a la vez que han ido reafirmando el poder normativo que sobredetermina la conducta de este tipo de público señalan con mayor insistencia que el uso específico de los medios de comunicación por los niños satisface más que nada necesidades de

diversión, juego, relajamiento, protección, fantasía, sustitución afectiva, conocimiento lingüístico del entorno, evasión e identificación expresiva del infante a partir de sus necesidades vitales.

Según este modelo teórico, la relación comunicativa entre el emisor, que ejerce el poder social, y el receptor, que es capaz de influir en los medios, siempre debe concretarse de manera contextual de cinco maneras diferentes:

1º) La gratificación. El receptor siempre que establece una relación comunicativa de alguna forma u otra obtiene un beneficio ya sea como diversión o bien utilidad.

2º) La coacción. Ahora bien, esta relación comunicativa está sancionada socialmente. Si el receptor no se somete al contenido del mensaje y la propuesta normativa del emisor, puede sufrir algún tipo de perjuicio o consecuencia negativa.

3º) El referente. El receptor necesita identificarse y ser influido por el emisor como requisito para su proyección y reconocimiento social.

4º) El poder legítimo. Por ello acepta la influencia y el poder legítimo del discurso emitido.

5º) El poder de los especialistas. Bajo este marco, el público confiere validez a sus conocimientos autenticados por el saber-poder especializado de los emisores, como principios autenticadores de verdad en las sociedades modernas.

Ahora bien, aunque este planteamiento teórico reconoce el papel activo de los receptores, el modelo de usos y gratificaciones sigue pensando, no obstante, en términos de efectos el proceso de comunicación. La episteme de la persuasión de los públicos sigue siendo el trasfondo positivista de esta mirada unidimensional, aunque en relieve, de las audiencias.

8. Teoría crítica de la recepción.

No es sino hasta la teoría crítica del modelo de recepción integral cuando se busque justamente una integración metodológica superadora del paradigma de usos y gratificaciones y del funcionalismo unidimensional, en línea con la exigencia de mayor profundidad analítica por parte de la investigación social en materia de comunicación. Los descubrimientos empíricos obtenidos principalmente en los estudios estadounidenses y latinoamericanos aportarán, en esta misma línea, un nuevo enfoque en las investigaciones sobre la recepción, otorgando en verdad mayor importancia a los receptores en el proceso de comunicación. El reconocimiento de las transformaciones advertidas en el campo cultural motivaron en parte una general reconsideración del concepto de público, favoreciendo el creciente interés teórico por el estudio de la cultura en relación al campo de la comunicación social de la mano principalmente de los investigadores latinoamericanos, que han favorecido una progresiva revalorización de los aspectos relacionados con la identidad cultural, como un proceso que "ha ido flexibilizando esa definición de identidades individuales o grupales, reconociendo a través de múltiples variables y experiencias históricas, hechas de homogeneidades, pero también de diferencias"⁵⁴, la complejidad de todo proceso comunicativo y cultural. Así, por ejemplo, en el análisis de la recepción infantil, los padres y maestros son también concebidos como mediadores del proceso comunicativo, determinando en cierto modo el tipo de influencia ejercida por los medios. Es decir, la recepción debe ser estudiada no como un efecto sino como un proceso largo y mediado. Dicho de otro modo, la recepción es un proceso que antecede y prosigue al mero momento de contacto con los medios. Por eso se recomendará el estudio de las dinámicas complejas de comunicación desde las negociaciones, la apropiación, el rechazo o las construcciones simbólicas filtradas por los receptores. De tal modo que la nueva teoría crítica estudiará integralmente el proceso de la recepción,

⁵⁴ ALFARO, Rosa María, *Una comunicación para otro desarrollo*, Calandria, Lima, 1993, p.30.

partiendo de cuatro principios básicos que modificarán el planteamiento de partida que sustentaba la teoría de usos y gratificaciones, a saber:

1º) El receptor es un sujeto condicionado social, cultural y contextualmente.

2º) El proceso de recepción es un proceso de apropiación simbólica de los espacios, significados y valores sociales. La recepción es más negociación que transmisión receptiva de información.

3º) Luego la audiencia es activa en el proceso de interacción con el medio. A partir de su sistema de valores se apropia, dialoga o confronta el contenido de los mensajes mediáticos.

4º) El proceso de recepción es por tanto una experiencia social resultado de las interacciones complejas y contradictorias que se producen en toda relación comunicativa.

Así, la audiencia reconstruye el significado de los discursos de los medios de comunicación afirmando su oposición y diferencia en términos discursivos, a partir del contexto histórico-cultural en el que esa misma audiencia desarrolla sus prácticas culturales y usa sus repertorios de interpretación en el consumo de los diferentes géneros. Cuando el receptor recibe la transmisión de un mensaje, trata de hacerlo encajar en su propio sistema de ideas. Con el fin de probar su validez conforme a la estructura de valores que comparte, puede incluso extrapolar dicha idea y generar otras ideas similares. Esta extrapolación del mensaje no necesariamente representa las intenciones del transmisor. De hecho un mismo significante emitido admite, en su radical multiplicidad, estímulos diversos y una gran variedad de significados.

Será Bajtin quien critique la lingüística clásica por no problematizarse justamente la cuestión del sentido. El

significado verdadero, dirá, es el verdadero significado que percibe y comprende el receptor, pues el escucha no es pasivo. Los significados se producen en la interacción entre el texto y la audiencia. El fenómeno de la recepción es un acto dinámico en el cual ambos elementos construyen el referente lingüístico a nivel interdiscursivo. Es decir, el hablante, y el oyente, poseen una relativa independencia semántica y expresiva. La lectura de la construcción significante no es literal sino elíptica. El receptor suele evocar el sentido común apropiándose del texto en función del contexto de legitimidad. Esto es, el sujeto siempre posee esquemas conceptuales previos según los cuales puede determinar el modo de comprensión textual. La gramática del receptor no es el destino final del discurso ni un producto del proceso mismo de narración, sino más bien la posibilidad de existencia de este último.

En este sentido, la lectura es pues un proceso operacional mediado por el hábito cognitivo del lector.

El sujeto, ya sea en su rol de receptor o codificador, está siempre habitado por una multiplicidad simbólica. La recepción es pues un acto plural. Cuando el receptor percibe un mensaje, debe hacer lo posible por recopilar el máximo de información de la que es portador el mensaje. Sin embargo, no hay ningún receptor perfecto. Todo individuo presta mayor interés a alguna parte del mensaje y no pone atención al resto del mensaje que está recibiendo. "Así como las ideas del transmisor son afectadas por su contexto al irse convirtiendo en mensaje, así el receptor le transmite al mensaje que recibe las características propias del contexto"⁵⁵. La audiencia capta y recibe el mensaje desde una determinada forma vivencial de interpretación. Su contexto sociocultural remite pues a una hermenéutica determinada. El retorno al sujeto es el retorno a la problematización de las formas de sociabilidad. Si se entiende que el modo de relación hegemónica de los aparatos ideológicos se define como un proceso contradictorio y

⁵⁵ ACEVEDO, Alejandro y LOPEZ, Alba Florencia, *La entrevista. Concepto y modelos*, Limusa, México, 1988, p.60.

paradójico, es comprensible que la homogeneización no sea absoluta, sino más bien relativa y diferenciada según las posiciones de poder y los marcos interpretativos de los diversos grupos sociales. En el trasfondo de los nuevos planteamientos de la teoría de la recepción se concibe la ideología como consumo contextualizado de estructuras significantes de la realidad. La hegemonía no penetra los intersticios de lo social, sino a través de la vida cotidiana, proporcionando a los sujetos las herramientas de comprensión con los que debe adecuar su comportamiento.

En el mundo de la vida cotidiana, se articulan contradictoriamente discursos, proyectos y prácticas sociales que responden a distintos intereses y necesidades. Por tanto, de acuerdo con Mercedes Charles, es en este espacio de la cotidianidad donde se pueden revertir los efectos del fenómeno de la hegemonía. "Es aquí donde la labor del maestro, del pedagogo, del comunicador o del padre de familia puede intervenir para proporcionar elementos a fin de que el alumno, el hijo o el destinatario en general pueden establecer una distancia crítica y reflexiva ante los discursos y mensajes ante los que están expuestos"⁵⁶. La contextualización de estos discursos, de estos procesos de asunción y negociación de los significados dominantes por las audiencias, y el análisis de los procesos de mediación cultural serán por lo tanto el punto de partida para la fundamentación de la comunicación educativa como programa de desarrollo.

9. Comunidades interpretativas, procesos de mediación cultural y educación para la recepción.

El problema que nos plantea esta contextualización cultural de la relación de los públicos con los medios es el sentido del vínculo social en las comunidades interpretativas históricamente

⁵⁶ CHARLES, Mercedes, *La escuela y los medios de educación social: la relatividad del proceso hegemónico*, Perfiles Educativos, número 34, México, 1986, p.49.

determinadas. El acento puesto en los intercambios microsociales de comunicación por la etnometodología y el interaccionismo simbólico sitúa en los estudios de comunicación social un nuevo paradigma de la recepción por las audiencias, que cree agotar en sí mismo todos los procesos de vínculo social, olvidando -como apunta Miège- que "la comunicación consiste igualmente en el creciente recurso por parte de las fuerzas dirigentes, en la empresa, en la formación, en la vida política nacional y local, en las administraciones, en los aparatos culturales e incluso en las diferentes categorías de asociaciones, etc., a técnicas de organización, de gestión empresarial, de circulación de la información, de puesta en relación y de actuación del funcionamiento de los grupos⁵⁷. Si la comunicación, como señala Mattelart, ocupa un lugar central en las estrategias de reestructuración capitalista, la articulación de lo macro y lo microcomunicativo debiera garantizar la articulación del reconocimiento de un relativo nivel de indeterminación social en la vida cotidiana con el análisis de los usos de las tecnologías y técnicas de la información como instrumentos de dominio y gestión de lo social. En otros términos, debe considerarse el hecho de que el desarrollo intensivo de las redes de comunicación social, marcado simultáneamente por un contexto de fuerte expansión liberalizadora de las economías tardocapitalistas, inmersas en un proceso de reestructuración sin precedentes, es el marco en el que se produce la evolución de la norma de consumo que, a largo plazo, ha significado un replanteamiento metodológico en los estudios culturales sobre la recepción.

Este cambio cultural de enfoque en el estudio del objeto de investigación ha desplazado, aparentemente de manera definitiva, el paradigma informacional clásico, propio de comunicaciones entendidas de manera lineal y uniforme, por nuevos modos de comprender la comunicación multimodales, basados en la importancia de la interactividad, y potencialmente más participativos, dado por ejemplo las múltiples posibilidades de

⁵⁷ MIEGE, Bernard, *La sociedad conquistada por la comunicación*, RRPP-PPU, Barcelona, 1992, p.22.

descentralización en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Precisamente la multiplicidad de canales de información y de alternativas culturales con la consiguiente heterogeneidad de diversos subgrupos en las sociedades tardocapitalistas serán los principios básicos a partir de los cuales, en los últimos años, se ha articulado la nueva teoría de la recepción. El reconocimiento de la función mediadora de la comunicación se habrá de basar entonces en el hecho de las interrelaciones existentes entre enunciador y enunciatario, por un lado, así como en la asunción dialéctica, por otra parte, del movimiento de lo social, que modifican las tecnologías, los lenguajes y la experiencia a este respecto de los propios actores públicos.

Como hemos visto, el proceso y los fenómenos de recepción van más allá del acto de consumo mediático, pues transitan por los referentes culturales de los públicos, donde se agregan, modifican, rechazan o aceptan los significados propuestos por los medios, dependiendo de la influencia de estas múltiples mediaciones. Desde los contextos culturales de pertenencia, la audiencia construye sus significados en la negociación del sentido y la praxis social. A través de los grupos o comunidades de interpretación los sujetos sociales coinciden en compartir un mismo ámbito de significación del cual emergerá el sentido específico que se otorga a un mensaje en términos de acción social.

Luego un concepto clave que hay que considerar, a este respecto, es el de comunidad interpretativa como término que sintetiza las categorías de comunidades de apropiación y comunidades de referencia. Las comunidades de apropiación y referencia son espacios en los que se pueden anticipar algunos indicadores para la captación final de la producción de sentido, a través del análisis axiológico, de contenido, temático, etc....., en la medida las comunidades interpretativas se desarrollan en aquellos marcos contextuales específicos, en los que el sujeto receptor construye, cognitiva y afectivamente, las

herramientas de comprensión informativa, mediando el impacto de los sistemas de comunicación:

"La suposición que subyace al concepto de repertorios interpretativos es la de que los grupos de audiencia de los medios no están definidos simplemente por sus roles sociales formales y sus características demográficas, sino -y es igualmente importante- por los marcos interpretativos o repertorios mediante los cuales acoplan el contenido de los medios y otras formas culturales. Esta perspectiva ayuda a centrar de nuevo el interés de la investigación en la relación entre las estructuras macrosociales -como las clases sociales y las instituciones culturales- y los procesos microsociales. En la comunicación de masas, los actos discursivos y microsociales de interpretación sirven para representar lo que, a un nivel macrosocial, son las prácticas culturales"⁵⁸.

Por otra parte, la evolución registrada en las investigaciones sobre los efectos de las comunicaciones masivas ha puesto claramente de manifiesto una distinción conceptual importante entre obra y género. "La primera implica mucha información y poca redundancia; por ello, es la unidad de análisis de la cultura culta. El género, por el contrario, es la unidad de análisis de la cultura de masas. Es una estrategia de complicidad entre emisor y receptor, que aparece como estrategia de comunicabilidad presente del lado de la producción: el éxito de la comunicación está en el disfrute; en reconocer las leyes del género. El análisis del género supone, por lo tanto, el análisis de usos sociales del medio; la articulación entre modo de relación con el medio (televisión y vida cotidiana) y el análisis del género"⁵⁹.

Géneros y repertorios interpretativos son, de este modo, instrumentos analíticos indispensables para comprender las comunicaciones del mañana, en torno al uso cultural del lenguaje que realizan los consumidores en los nuevos medios. El discurso se concibe como un producto de diversos géneros cuyo uso es diferenciado según la práctica social visibles en los mundos de vida. "La subjetividad se define, en términos colectivos más que en términos individuales, como la expresión de los repertorios

⁵⁸ JENSEN, op.cit., p.55.

⁵⁹ BENASSINI, Claudia, *Nuevas perspectivas en el análisis del mensaje televisivo*, Comunicación y Sociedad, número 13, Universidad de Guadalajara, México, 1991, p.94.

interpretativos ubicados socialmente, y el contexto se relaciona con el escenario histórico específico en el cual las instituciones-con-las-que-pensar cumplen sus propósitos"⁶⁰. El proceso de recepción se considera entonces como un proceso múltiple y contradictorio mediado por diversos factores y mediado grupalmente por los colectivos de pertenencia de los sujetos. En otras palabras, el proceso de recepción es múltiple y contradictorio, y está mediado por numerosos condicionamientos, tanto en las relaciones sociales como en el proceso de percepción cultural. Comprender, por consiguiente, el proceso de comunicación exige, por ejemplo, una consideración de la recepción televisiva como un proceso en el que intervienen diferentes mediaciones que van configurando la producción de sentido, que el sujeto receptor hace de los mensajes que consume como un proceso de mediación cultural.

10. Mediación, producción cultural y educación para la recepción.

Estudiar hoy el proceso de comunicación implica analizar la comunicación social entera como un proceso de mediación entre los sujetos y el contexto social de referencia. La mediación, según Martín Serrano, hace referencia aquí al tipo de relaciones que se producen entre dos sistemas distintos como resultado de las prácticas humanas guiadas socialmente por el proceso cultural. Así, las mediaciones sociales representan cierto tipo de control que ejercen instituciones como la familia, la escuela y, en general, los grupos sociales de pertenencia, que actúan sobre la interpretación que hacen las personas de la realidad sobre la base de los significados o discursos sociales que les constituyen como grupo o comunidad interpretativa.

Las instituciones son instancias mediadoras que enuncian el mundo otorgando sentido a la experiencia concreta que incorporan lo sujetos en su visión de la realidad. Esto es, los modelos o visiones del mundo que ofrecen los medios de comunicación son

⁶⁰ JENSEN, op.cit., p.56.

mediatizados como representaciones que reproducen los sujetos por las instancias mediadoras presentes de forma permanente y constante en las diversas prácticas sociales de las que el sujeto receptor es protagonista. Los medios de comunicación son una más de las instituciones mediadoras que producen las imágenes, representaciones y normas de interpretación del mundo por los grupos sociales. Comprender por tanto la comunicación exige sacar el estudio de audiencias del espacio acotado de la estructura mediática que piensa la comunicación en términos de mensajes que circulan, producen efectos, reacciones y respuestas condicionadas de los públicos para reubicar esta problemática en el campo de la cultura, planteando en sus debidos términos los conflictos simbólicos que articulan los procesos de consumo mediático en el proceso de mediación cultural.

El profesor mexicano Guillermo Orozco retoma, en este sentido, el marco teórico de la investigación crítica de audiencias, según Jensen, para profundizar en la teoría de la mediación, siguiendo el modelo de análisis de Martín Barbero, a partir de la acción social y cultural de la audiencia. En el intento de lograr una mayor comprensión sobre las prácticas sociales de la recepción, el planteamiento teórico de Martín Barbero resulta aquí un marco teórico sumamente útil para los fines de la presente tesis, en la medida en que la comunicación educativa consiste, finalmente, en una intervención mediadora, con vistas a establecer relaciones de aprendizaje y autonomía crítica (nivel de la identidad cultural) de manera múltiple e indirecta.

En concreto, el modelo de la multimediación que plantea Orozco propone un marco teórico-metodológico de la recepción a partir de la teoría de las mediaciones culturales y la teoría de la estructuración social de Giddens, que favorece una mirada integral del fenómeno comunicacional, capaz de contextualizar adecuadamente la intervención socioanalítica de la Pedagogía de la Comunicación, a partir de las representaciones sociales construidas por los sujetos educandos.

Al especificar, por ejemplo, el tipo de interacciones comunicativas del público infantil con la televisión, Orozco se refiere a este tipo de audiencia como "aprendices sociales activos", cuyo desarrollo viene determinado a dos niveles: por la influencia social y cultural, y por el propio desarrollo de las habilidades cognoscitivas. Esto es, la acción de los niños en la interacción con los medios viene determinada por su capacidad de aprendizaje. La actuación del niño "no es una simple acción o una reacción mecánica a ciertos estímulos, sino una secuencia reflexiva de acciones que intenta cumplir con un objetivo. El aprendizaje social de los niños es, por tanto, discriminatorio y se produce en direcciones específicas. A su vez, la búsqueda de los niños al actuar sobre el ambiente, está mediada tanto cognoscitiva como socialmente"⁶¹. A nivel cognitivo, los guiones culturales enfocan el modo de interpretación y actuación del sujeto y su conciencia como actuante. A nivel social, el contexto situacional de la recepción determina la actuación condicionada ritualmente en el proceso de consumo comunicacional, como situación recreada según el escenario cotidiano de los propios sujetos sociales, a partir de la constitución de los imaginarios colectivos desde los cuales se reconoce, representa, actúa e interactúa con el mensaje y la estructura tecnológica del canal.

Las mediaciones se combinan de forma diferenciada en cada situación empírica según las propias prácticas de recepción de los sujetos. Las mediaciones culturales presentes en los procesos de recepción interfieren así en la producción de sentidos que se inscriben en el tiempo histórico y el lugar social de los actores de la comunicación como una experiencia vivencial. El objetivo de esta metodología se orienta por ello justamente a intentar captar los significados de la producción y apropiación de sentido verificando en detalle las mediaciones concretas que se producen en el proceso de recepción de manera

⁶¹ OROZCO, Guillermo, *El papel mediador de la familia y la escuela como comunidades de legitimación del aprendizaje televisivo de los niños*, en G. Orozco (Comp.), *Recepción televisiva. Tres aproximaciones y una razón para su estudio*, Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales, número 2, PROIICOM, UIA, México, 1991, p.42.

contextualizada. Se puede decir que la teoría de las mediaciones asume como planteamiento metodológico el situarse desde el otro lado de los medios a partir de lo que la gente concibe y realiza como comunicación. Las metodologías de este nuevo enfoque estudiarán por tanto a las audiencias como punto de partida y llegada en el análisis de los usos comunicativos. La interacción de los públicos con los medios será el marco de referencia de partida para el estudio cultural de los procesos comunicacionales siguiendo una lógica de inmersión holística en los usos según la propia mirada cultural de los receptores.

La comprensión procesual del hecho comunicativo representa, como hemos visto, un notable avance en el conocimiento del mirar y consumir de los públicos. Y, precisamente por ello mismo, es un aspecto esencial que debe considerarse como condición previa para el buen diseño pedagógico de los mensajes. La lectura de la recepción social se traduce así en un ejercicio de aproximación a los receptores, y en un cúmulo de saberes para la educación crítica de las audiencias. La teoría de las mediaciones aplicada a la comunicación educativa constituye, actualmente, el marco teórico de interpretación y análisis social que hace posible la educación para la recepción con los medios, ya que al involucrar al sujeto receptor compromete también otras instancias mediadoras, cercanas a la audiencia, como lugares o instancias privilegiadas para la intervención en sus modos de consumo cultural. Es justamente en el eslabón más débil de la cadena comunicativa, en el lado oscuro del siempre marginado "receptáculo" del proceso de información donde se pueden iniciar los esfuerzos democratizadores en los medios masivos. "Reconocer al receptor individual y colectivo como un sujeto actuante en el escenario social es un imperativo, al mismo tiempo teórico y práctico, para una articulación pedagógica alternativa de las demandas de comunicación desde la sociedad"⁶². Significa sentar las bases de un nuevo actante que comunica y se apropia de la cultura. Por ello se puede concluir que el surgimiento de la figura del receptor activo es el primer paso y condición

⁶² OROZCO, Guillermo, *Al rescate de los medios*, Fundación Manuel Buendía, México, 1995, p.47.

indispensable para la emancipación de sus prácticas sociales y comunicativas.

Lo interesante de las propuestas de Orozco es que, por primera vez, la práctica educomunicativa puede ser fundamentada en una consistente labor investigadora, lúcida y analíticamente productiva, que, basándose en los hallazgos de los estudios críticos de la recepción, ofrece una nueva visión integral del proceso de comunicación no cosificante de las audiencias. De hecho, el problema de la democracia, la formación de los comunicadores, la función social de los medios y el desarrollo de la investigación social son algunos de los temas nucleares que atraviesan el problema de fondo de la comunicación educativa en la reflexión teórica que nos ofrece su obra. En otras palabras, el proyecto definido por Orozco en torno a la educación para la recepción busca transformar el sistema funcional de los medios ofreciendo a pedagogos y comunicadores comprometidos un instrumento teórico-metodológico capaz de orientar, idealmente, el fin de los medios al servicio del desarrollo y los intereses de la sociedad civil. Por ello, más allá del alcance limitado de experiencias como la alfabetización audiovisual en Inglaterra o Estados Unidos, Orozco propone una rearticulación más cultural que instrumental de la educación para los medios. Es más, la educación para la recepción, según Orozco, no debe ser más que un medio y nunca un fin:

"La competencia comunicativa es entonces una condición para involucrar a los distintos sectores de la sociedad en tanto segmentos de audiencia en un proceso de democratización de las estructuras comunicativas mismas. Es una manera de estimular esa insurgencia y emancipación del receptor"⁶³.

El fin último de la educación para la recepción es, por consiguiente, la democracia como pedagogía, la educomunicación como reflexividad sobre la representación y la formación para la competencia comunicativa como democratización cultural. El método, se intuye, es un conocimiento para el conocimiento como socialización del poder de manera compartida.

⁶³ Ibid., p.50.

Ahora bien, el paso de la praxis de educación para la recepción, de la explicación a la audiencia de los procesos de mediación cultural -que no deja de ser una variante de las experiencias anglosajonas de alfabetización audiovisual- a la organización activa de organizaciones sociales no se ha traducido en movimientos de transformación comunicacional. En otras palabras, tal propuesta metodológica no incide radicalmente en la práctica organizativa de los públicos para la transformación de la propiedad de los medios. Es, de hecho, notoria la ausencia de una visión del rescate cultural de los medios que instrumente en forma adecuada una estrategia múltiple en la búsqueda de la creciente participación de los receptores de manera consciente e informada. Más coherente se nos antoja en esta perspectiva transformadora el enfoque dialéctico de experiencias como el Instituto Mexicano de Desarrollo Comunitario (IMDEC), de Guadalajara, cuya praxis de comunicación se inserta plenamente en las prácticas transformadoras de educación popular a partir de las organizaciones colectivas y los movimientos sociales existentes. Únicamente a través de la Investigación-Acción Participativa es posible la reappropriación simbólica y comunicativa de las audiencias como grupo-sujeto artífice y protagonista en la construcción de las representaciones sociales. Esta metodología, como veremos, implica además una concepción distinta del papel del investigador y del profesional de los medios. Siguiendo de nuevo los planteamientos de Giroux, reformular la visión de los educadores (y de los comunicadores) en su compromiso con los nuevos movimientos sociales es el principal instrumento de lucha por la ciudadanía y de transformación de la educación y la comunicación.

La investigación-acción participativa ha demostrado ser el núcleo metodológico de un tercer paradigma emergente en lo que que Carr y Kemmis denominan el nuevo conocimiento crítico. Muy apropiado, además, en el contexto complejo de sistemas sociales regulados según los principios de la segunda cibernética. En la era de transición del obrero masa al obrero social, las singularidades expresivas se ven urgidas a compartir y poner en

movimiento esta expresividad creativa a través de la dinámica grupal de movilización del conocimiento en la praxis transformadora de lo que Negri considera la nueva ontología de la comunicación como cooperación. Luego la IAP, en la medida que representa un método cercano al socioanálisis al servicio de la intervención como sujetos de las clases populares, constituye la herramienta adecuada para favorecer la reapropiación simbólica de la cultura en el consumo crítico de información.

Si bien es cierto que previamente a la movilización constructiva de lo cultural en el proceso de conocimiento de los públicos conviene efectuar una aproximación en profundidad en torno al problema de la recepción, la educación de los receptores que propone Orozco reduce su ámbito de operaciones a un ejercicio de enseñanza cultural de las mediaciones comunicativas, carente de la necesaria integración teórico-praxiológica para una intervención eficaz en los procesos de producción informativa, al estar dominada de principio a fin por los intereses concretos que determina de antemano el propio proceso de investigación social.

Ahora, si bien es cierto que la educación para la recepción no ha podido favorecer el cambio social en el sentido mencionado, esta metodología constituye sin lugar a dudas, como mencionamos, un planteamiento necesario en su contribución al fortalecimiento efectivo de la audiencia, capacitándola para adoptar la suficiente distancia crítica ante los medios en el proceso de consumo cultural. Coincidimos con Orozco que, dado el tradicional desconocimiento de las audiencias, parece cuando menos necesario una mayor comprensión de las multimediasiones que experimentan los públicos en el proceso negociado de construcción del consenso:

"La educación para los medios como (re) articulación pedagógica de las mediaciones supone una investigación sistemática de ellos y de sus principales componentes en los procesos de la recepción. Supone una especie de investigación participativa con la audiencia (...) Desde el punto de vista pedagógico, más que centrar los esfuerzos de la investigación de la recepción y la educación para los medios en los medios y mensajes, parece necesario reenfocarlo en los procesos mismos

de la recepción, ya que desde ahí -como educadores- podemos intervenir el proceso de la comunicación en su conjunto"⁶⁴.

La educación para la recepción activa de los públicos es una metodología válida para hacer que los sujetos receptores individuales -difícilmente los colectivos- tomen distancia de los medios de comunicación y sus mensajes, favoreciendo una mayor autonomía en el proceso de consumo cultural de manera reflexiva, crítica e independiente. Pero no es capaz de articular un proyecto de pedagogía crítica al servicio de la autonomía radical de los sujetos en el proceso de intervención social y apropiación de las representaciones que les constituyen como actores sociales, en el horizonte del desarrollo comunitario.

Por otra parte, al desplazar las cuestiones de significado desde el texto a la audiencia, el enfoque constructivista que guía la investigación interpreta el texto de los receptores generado en su lectura del contenido de los medios sin distinguir que los datos son productos de la investigación misma, y no datos de la realidad propiamente dicha. La particularización en el análisis de audiencia se ha traducido, como consecuencia, en una "apología de la cultura de masas", desentendiéndose por completo de las constricciones estructurales que determina la producción. Cabe recordar a este respecto que la construcción teórica de este nuevo enfoque ha sido producto de una crítica negativa de las tradicionales interpretaciones mecanicistas o deterministas que han imperado en el pensamiento occidental. Fruto de ello es una creciente simplificación topológica en la comprensión de las mediaciones, convertida en una especie de pseudoparadigma la teoría de la mediación. Según Lull, la variación cultural del proceso sociopsicológico es tan grande que hace inviable cualquier teoría que pretenda generalizar explicaciones definitivas sobre audiencias específicas.

La perspectiva cualitativa que propone esta nueva percepción cultural del fenómeno comunicativo exigiría a estas

⁶⁴ Ibid., p.117.

alturas del debate una opción mucho más clara en la interpretación del consumo de los medios y de la relación cultural de los mismos con el sistema social de referencia. Los estudios de la recepción tienen ante sí, según Sergio Caletti, dos caminos divergentes: asumir "en dirección a un horizonte de interrogaciones e hipótesis cuya resolución requiere profundizar una perspectiva y unas actividades de corte transdisciplinar, esto es, desplegar una política de investigación orientada a contribuir a una nueva comprensión sociocultural de los fenómenos de la vida contemporánea y no, en cambio, reducida a la edificación de un siempre pendiente paradigma del análisis comunicacional, que algún día habría de saldar nuestras deudas positivas con la cientificidad de la disciplina comunicológica⁶⁵.

Hoy por hoy, parece que domina el eclecticismo y la positividad de los resultados en el proceso de esta búsqueda comprensiva. Lo único que da consistencia como paradigma a las diferentes agregaciones teóricas de este enfoque es su oposición a cualquier determinismo, tanto, que incurre en una aceptación tácita del relativismo de manera poco reflexiva. Esta teoría ha sido objeto por ello mismo de una acerada crítica por algunos investigadores. La concepción del espectador emancipado en función del potencial interactivo de las nuevas tecnologías tiene, según Schiller, un punto ciego: la imposibilidad de ubicar dónde reside el poder en estos nuevos medios. En palabras de Mattelart, "este retorno a un receptor mediático activo tiene también su lado perverso ya que, al focalizar unilateralmente la libertad del consumidor para descodificar los programas y otros productos culturales, vengan de donde vengan, permite deshacerse a buen precio de las cuestiones sobre la desigualdad de los intercambios y la necesidad de elaborar políticas nacionales y comunicativas sobre el mercado de flujos que sigue siendo profundamente desigual"⁶⁶. Por otra parte, como señala

⁶⁵ CALETTI, Sergio, *La recepción ya no alcanza*, en VV.AA., *Comunidad, identidad e integración latinoamericana*, Vol. IV, CONEICC/FELAFACS, México, 1992, p.33.

⁶⁶ MATTELART, A., *Los nuevos escenarios de la comunicación internacional*, Centre d'Investigació en Comunicació, Diputació de Barcelona, Barcelona, 1995, p.23.

Schlesinger, la nueva teoría de la recepción separa los argumentos político-económicos sobre la producción de cultura del análisis en torno a las formas elementales de consumo privado:

"El esfuerzo de Occidente por detener y desviar el movimiento casi global en pro de un cambio del orden internacional informativo-cultural ha recibido apoyo de las explicaciones sobre el poder cultural basados en el auditorio activo. Esta teoría ha servido para minimizar, si no para poner en duda, la influencia del poder cultural concentrado de los medios"⁶⁷.

Schiller llega a hablar incluso de imperialismo teórico, en su crítica al relativismo posmoderno de esta nueva teoría. El enfoque microsocial representa, en su opinión, una vuelta al individualismo metodológico de una ciencia de la comunicación agresivamente conservadora. Martín Serrano, por ejemplo, vincula este nuevo enfoque en el estudio de la recepción y de la comunicación social como una postura profundamente reaccionaria, coincidente con el reconocimiento del valor de cambio de la información y la recuperación, al mismo tiempo, de la filosofía liberal:

"El procedimiento para llevar a cabo este desarme teórico y axiológico ha sido el siguiente:

a) Se escinde el análisis de las prácticas comunicativas. Por una parte, se proponen teorías para aquellas actividades en las que la información se utiliza para incrementar la productividad o como producto; por otra parte se escamotea la teoría para el estudio de aquellos otros en los que la comunicación se implica en el cambio o la reproducción social.

b) El análisis de la comunicación así escindido y reducido al saber instrumental se descontextualiza respecto al análisis de las demás prácticas sociales"⁶⁸.

Ahora bien, este acento en una sociología doméstica de la recepción no confirma en absoluto, como advierte Wolf, el supuesto reflujo conservador de los discursos que dominaría las ciencias sociales hoy día. La vuelta a lo privado significa más bien "un rompimiento de lo privado, un signo de primacía de lo

⁶⁷ SCHILLER, *Cultura SA*, Universidad de Guadalajara, 1994, p. 204.

⁶⁸ SERRANO, Manuel Martín, *La epistemología de la comunicación a los cuarenta años de su nacimiento*, TELOS, número 22, Madrid, 1990. p.71.

público, de lo social, que se expande en todas partes, penetra incluso en los episodios intrascendentes, rigiéndose bajo el signo de una competencia, socialmente adquirida y exigida, para interactuar. La imagen de lo privado que resulta de estos análisis no es la de una libre espontaneidad desvinculada de normas o restricciones, sino más bien de una zona ilusoria, algo muy distinto a la dimensión de lo privado a la que estamos acostumbrados"⁶⁹.

Si bien es cierto que "las teorías que ignoran la estructura y el locus del poder de representación y definición, y en su lugar enfatizan la capacidad individual de transformación del mensaje, presentan poco o ningún peligro para el orden establecido"⁷⁰, la desigualdad básica en el orden social y la posesión de capital simbólico no es negada como consustanciales al proceso masivo de la comunicación y la información por los propios estudios culturalistas. La idea de Schiller que interpreta la tesis del auditorio activo como "optimista en cuanto al pluralismo social" e igualmente positiva en relación a la estructura de clases no se ajusta en modo alguno al marco teórico analizado. Cabría considerar aquí que en el planteamiento crítico de la nueva teoría de la recepción es perfectamente asumible la definición de un contexto como el tardocapitalismo, configurado por un escenario social heterogéneo y diverso, en el que coexisten una gran variedad de grupos en pugna por la hegemonía., lo que no significa que se adopte una posición radicalmente relativista. Tampoco se ajusta al contenido del nuevo enfoque teórico de la recepción el supuesto acriticismo sociológico. Más aún, a pesar del grado de relativismo que conllevan frecuentemente este tipo de análisis, los estudios de la recepción constituyen referentes importantes para comprender a los distintos grupos socioculturales con los que debe trabajar la comunicación educativa.

Urge, no obstante, superar, eso sí, la apariencia de relativa indeterminación macrosocial de la recepción de las

⁶⁹ WOLF, op.cit., p.17.

⁷⁰ SCHILLER, op.cit., p.210.

audiencias resolviendo el dilema de la autonomía relativa (ámbito micro) en relación a las estructuras sociales (ámbito macro) como un problema específico que tiene pendiente su resolución en la perspectiva dialéctica de los estudios cualitativos. El reto de este tipo de estudios en su contribución a un modelo distinto de conceptualización, diseño e implementación de otra praxis sociocomunicativa exige "el reconocimiento de la coexistencia de diferentes modos de recepción y una contextualización del uso de los medios y del consumo de mensajes mediante la exploración de los condicionamientos sociales de la recepción"⁷¹. Podríamos concluir, coincidiendo con Jensen, que son necesarias al menos dos líneas abiertas de reflexión para el análisis de la audiencia a futuro. En primer lugar, los estudios culturales de comunicación deberían interpretar las formas discursivas de los medios de manera holística y globalizadora, analizando los contextos sociales de producción como entornos totales de medios, debido a la progresiva integración técnica y simbólica de las tecnologías informativas. En segundo lugar, por otro lado, es necesaria la urgente vinculación de las prácticas discursivas con los entornos sociales desde una óptica emancipadora. Tal compromiso remite al desarrollo de una semiosis social de los medios capaz de favorecer una cierta unidad o articulación entre el estudio de las representaciones mediáticas y la praxis política de los movimientos sociales.

Esta cultura de la traducción (lo dúctil), lo simulado (realidad de la realidad) y lo aleatorio, si algo necesita es una crítica comprensiva de su lazo legitimador que, desde la praxis, transforme tal lógica según los requerimientos comunitarios de diálogo social. El pensamiento reflexivo entre lo biológico, lo social y la cultura, como inconsciente colectivo, además de una crítica de la crítica (re-flexividad) necesita la movilización comprensiva de la misma para invertir la autopoiesis del solipsismo estéril en la creatividad reticular de la autogestión comunitaria. Luego conviene tener

⁷¹ KAPLUN, Mario, *Contextualización de la recepción*, Chasqui, número 45, Quito, 1993, p.102.

presente la necesidad de una reflexión epistemológica que supere la actual escisión teórico-práctica historizando la comunicación desde el lugar de la praxis social; esto es, ligando el momento de análisis comunicativo con la necesidad de cambio social. Justamente, en este sentido encuentra su razón de ser el proyecto radical de la pedagogía de la comunicación.

VI. LA INTERVENCION SOCIAL EDUCOMUNICATIVA Y LA INVESTIGACION - ACCION PARTICIPATIVA COMO PROGRAMA ESTRATEGICO

Como hemos apreciado en el anterior capítulo, los requerimientos propios de la producción social en el neocapitalismo maduro de consumo y las exigencias propias de la sociedad de la información sitúan en estos momentos a la institución escolar en una crisis histórica de notables consecuencias para la teoría pedagógica y la propia práctica educativa, contribuyendo en este sentido los movimientos de renovación pedagógica a promover modelos de enseñanza abiertos, flexibles y contextualizadores, centrados en el sujeto, en correspondencia con el modo de organización científica del trabajo según el espíritu Toyota, que perfila para el próximo siglo un nuevo tipo de trabajador "polivalente" y una nueva cultura de "calidad"¹.

Al igual que por lo que concierne al ámbito de la comunicación social, partiendo del hecho de la naturaleza política de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, un análisis integral de las transformaciones habidas en la sociedad de la información plantea hoy un cuestionamiento radical del modelo de educación bancaria, al continuar anclado, como critica Freire, en una idea ilustrada de la cultura según el principio de progreso, que habría de impulsar las políticas de masificación educativa y de democratización cultural.

¹ El abandono de un modelo de producción en masa típicamente fordista nos lleva a situar el problema de la información y la comunicación como estrategia neurálgica de los procesos de hegemonía, llegando a representar el modelo de organización japonés una lógica totalmente distinta que -como ya hemos senalado-, además de implicar una mutación sustantiva en los fines y el funcionamiento del sistema educativo, con sus matices, representa la explotación de manera intensiva de lo que se ha dado en llamar recursos humanos y, por vía indirecta, la apropiación privada del saber social acumulado, cuya consecuencia más evidente es el Síndrome USTED (Uso Subdesarrollado de las Tecnologías Desarrolladas).

Las profundas transformaciones y el cambio social generado por la explosión informativa y la Revolución Científico-Técnica han traído como consecuencia la crisis escolástica ante el progresivo proceso de diferenciación y de particularización que impone una adaptación acelerada del sistema de enseñanza sin que hasta el momento haya sido posible contemporizar la explosión del saber y la ordenación sistemática del conocimiento científico.

La pérdida del monopolio informador de la escuela así como la quiebra de su hegemonía en la función socializadora de integración normativa en favor de otros canales de información más abiertos, fluidos y omnipresentes determinan, por otra parte, un nuevo planteamiento en el desarrollo de toda aquella estrategia pedagógica que se pretenda coherentemente actual, dando un salto o ruptura epistémica mediante la renuncia al interés exclusivo por los contenidos y el acento en los procesos de adquisición de los conocimientos, tal y como plantean las nuevas condiciones sociales de aprendizaje en la era electrónica.

Así, en el cambio operado por la pedagogía del desplazamiento conceptual de la enseñanza por la noción de aprendizaje, las teorías de la educación han obligado a situar como nudo gordiano legitimador la personalización educativa como eje básico en torno al que problematizarse la formación de un nuevo sujeto que debe adaptarse permanentemente al cambio social acelerado. La importancia o más bien la atención puesta preferentemente en los procesos y dinámicas de aprendizaje más que en la didáctica y los mensajes de la enseñanza significa, en este sentido, el primer paso hacia una cultura educativa y una educación cultural plenamente dialógica.

Lo que precisamente impugna la sociedad de la información es la ausencia de una relación positivamente dialéctica entre educación y sociedad. Idea ésta complementaria de la repolitización educativa, ya que desde esta perspectiva epistemología y política son en el mencionado contexto dos

términos indisociables que cuestionan la problemática educativa con sus debidas connotaciones sobre el significado de la democracia y el sentido de un creciente vacío axiológico ante el arrollador poder difusor de la industria cultural, que relativiza el potencial explicativo de todos los discursos en el marco aparentemente homogeneizado de la logósfera comunicativa.

La prioridad dada por numerosos teóricos al problema de la comunicación -en sentido micro o macro- adquiere decisiva importancia en el planteamiento central de la contribución educativa al fortalecimiento y desarrollo democráticos. La educomunicación, basada en el uso, estudio y fundamento que ofrecen los medios e instrumentos de comunicación social, apunta, en concreto, una salida viable a la educación frente a la rutina burocrática y escleróticamente anacrónica de la enseñanza tradicional, incapaz de unificar la tendencia transversal de los saberes con los nuevos códigos lingüísticos. Si la comunicación es el eje de funcionamiento de una sociedad democrática, sin duda la educación se convierte en el principal capital del cual hacer uso para lograr alcanzar dicho objetivo². De hecho, a medio plazo, la mayoría de los países tendrán que resolver los aspectos relacionados con la integración de los programas de la educación para la recepción por los sistemas y autoridades educativas, formando integralmente en los nuevos lenguajes, instrumentos y técnicas de comunicación a los que serán los docentes y también los ciudadanos de mañana.

El consumo intensivo y la saturación de los medios en la sociedad contemporánea, la capacidad de instrumentación ideológica de los mismos como empresas de concienciación, el aumento de la manipulación y propagación de información intoxicada y propaganda, además del vertiginoso incremento de las presiones nacionales e internacionales para privatizar el uso público de la información justifican esta tarea central del sistema educativo en términos políticos. Numerosos autores coinciden, de hecho, en destacar la comunicación educativa como

² Cfr. QUIROZ, Maria Teresa, *Todas las voces. Comunicación y educación en el Perú*, Universidad de Lima, 1993.

un ámbito en el que descansa la gran responsabilidad del ser democrático en la era electrónica de las mediaciones culturales producidas por las nuevas tecnologías de la información. Como reconoce Masterman, "la educación audiovisual es un paso esencial en la larga marcha hacia una verdadera democracia participativa y en la democratización de las instituciones. La alfabetización audiovisual generalizada es esencial si queremos que todos los ciudadanos ejerzan el poder, tomen decisiones racionales, sean agentes efectivos del cambio y participen activamente en los medios"³. La pedagogía de la comunicación se perfila entonces como un valioso y necesario instrumento heurístico de apertura política de la comunicación dentro de un marco general que contempla objetivos más amplios de educación, producción cultural, participación democrática y definición colectiva de la comunicación⁴.

En el contexto enunciado de un orden mundial y societario dominado por las relaciones asimétricas y el uso de la comunicación como dominio, el enfoque educativo de la comunicación debe servir para desenmascarar todos los procesos manipuladores de la representación, atravesada históricamente por el dominio de tres diferentes usos transversales de los medios: la guerra (por ejemplo, el conflicto del Golfo Pérsico); el progreso (por ejemplo, las transferencias tecnológicas y la dependencia de los países del sur); y la cultura (como es el caso de la nueva cruzada del puritanismo anglosajón contra el advenimiento de las masas desheredadas y la migración hacia las sociedades de consumo)⁵.

De acuerdo con el espíritu emanado del Informe McBride y de los posteriores planes cuatrienales de desarrollo aprobados por la UNESCO, el reto de la educación pública pasa porque se amplíen y profundicen los programas de implementación que

³ MASTERMAN, Len, *La enseñanza de los medios de comunicación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1993, p.28.

⁴ Cfr. CHARLES, Mercedes y OROZCO, Guillermo (Comps.), *Educación para la recepción*, Trillas, México, 1990.

⁵ Cfr. MATTELART, Armand, *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*, Fundesco, Madrid, 1994.

contemplan conjuntamente políticas integrales de comunicación y educación, pensando en un uso más ecológico, desde el punto de vista democrático, de las potencialidades que muestran las nuevas tecnologías y los modernos medios de información. Esto es, en las experiencias críticas de educomunicación lo que se pretende, retomando de nuevo a Freire, es generar la conciencia en torno a la posibilidad real de intervenir y modificar tanto el proceso mismo de la recepción como los contenidos provenientes de los medios, en un proceso permanente de reapropiación de los mensajes y las tecnologías que los soportan.

A modo de hilo conductor que guía y estructura el sentido de su aplicación práctica, el objetivo de la pedagogía de la comunicación se define por la movilización del conocimiento que conecta dinámicamente el sistema educativo y la sociedad, mediante prácticas de autorreflexión emancipatoria que lleven a los sujetos educandos y al conjunto de los ciudadanos -educación permanente, educación de adultos y educación no formal- a un consumo de la comunicación y la cultura más crítico y valorativo del conocimiento, la información y la comunicación, como procesos de identidad y subjetivación social. Una pedagogía crítica de la comunicación como ésta propone cambios y transformaciones sociales, ligada a la lucha por la ciudadanía y la democracia, que plantea nuevas formas de consumo informativo no naturalizadas como un componente básico de los procesos de construcción de la hegemonía y de afirmación de las prácticas culturales dominantes⁶.

Si el paradigma de la nueva empresa, basado en la explotación de plusvalía relativa y la aplicación intensiva de las técnicas de mercado a la comunicación interna, responde, a este respecto, a una lógica discursiva que conforma lo que Negri denomina la transformación del obrero masa en obrero social, partiendo de la contradicción básica entre la comunicación como dominio y la comunicación como cooperación, la tensión

⁶ Cfr. GIROUX, Henry, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós/MEC, Barcelona, 1990.

dialéctica dentro y fuera de la fábrica y la escuela, constituye sin duda el punto nodal que ha de tomarse en consideración a la hora de vincular las prácticas educomunicativas en la comunidad local con las dinámicas globales del capitalismo cuando ciertamente el objetivo no sea la consecución de la autonomía crítica del receptor sino más bien la movilización del conocimiento al servicio del cambio social, entendiendo por tanto la democracia como un proceso, y no como un modelo cerrado y ahistórico.

Esto es, si se reconoce que el sistema educativo está en condiciones y acepta el reto de elaborar códigos conceptuales y de interpretación que capaciten y ayuden a los ciudadanos en el dominio de los mensajes y en el control social de las modernas tecnologías, las políticas de comunicación, cultura y educación pueden remitir satisfactoriamente, como señalamos en la introducción, a prácticas mediadoras de la cultura mosaico, en las que se formen participantes activos en el proceso de iniciación a los conocimientos y de elaboración de las ciencias, de manera que la escuela imite la vida y sea la vida misma, como defendiera Jhon Dewey. Es decir, si la enseñanza de los procesos y nuevas tecnologías de la información puede moderar los efectos manipuladores de la industria persuasiva, la pedagogía de la comunicación tiene, a modo de justificación prioritaria, un objetivo político definible en términos curriculares. Algunos autores proponen en este sentido la inclusión como disciplina en los planes de estudio de una asignatura sobre comunicación política que forme a los ciudadanos del futuro en el nuevo contexto de las democracias tardocapitalistas. Javier del Rey⁷, por ejemplo, señala que una enseñanza como ésta podría:

- Explicar los argumentos típicos de cada campaña.

- Cotejar las argumentaciones de la campaña con la oferta programática del partido.

⁷ MORATO, Javier del Rey, *La comunicación política*, EUDEMA, Madrid, 1989, p.189.

- Explicar los recursos de la retórica con ejemplos de la comunicación política que aparece en los periódicos, en la radio o en la televisión.

- Contrastar las promesas con las realizaciones, en la campaña del partido que ganó en las últimas elecciones.

- Analizar la estrategia de creación del adversario y otras formas de simulación.

- Y, en definitiva, ensayar, por último, contraargumentos para conseguir la vacunación de los jóvenes contra las formas de comunicación política manipuladoras.

Ahora bien, desde la propuesta analizada en la presente tesis, el problema de la democracia y los medios de comunicación se percibe como un problema no tanto específicamente educativo, aunque igualmente está imbricado, como un problema genéricamente cultural. Es decir, cualquier estrategia de democratización de las relaciones comunicativas en el ámbito de lo público pasa necesariamente por nuevas prácticas de reflexividad social sobre la vida cotidiana, a partir de analizadores históricos de investigación del entorno "con", "a través", "de" y "sobre" los medios, en cuanto estructuras simbólicas centrales en las nuevas relaciones de poder. Pues, como dice Habermas, la comunicación como forma de participación dialógica constituye el meollo de la legitimidad democrática. El papel educativo de la comunicación es condición indispensable para la existencia de una cultura democrática que fomente la participación social. Por ello la comunicación educativa busca comprometer a público, profesionales y empresarios de la comunicación en un mismo proyecto de autorregulación comunitaria, integrando la participación autónoma y consciente de los sujetos educandos. Se trata, en otras palabras, de pasar de una cultura de la gestión a una cultura de la transformación. Este sería el proyecto de las metodologías participativas. Este es pues el modelo que nos ofrece metodológicamente para la comunicación, la educación y el desarrollo local la Investigación-Acción Participativa.

1. Génesis y sentido de la Investigación-Acción Participativa.

La propuesta metodológica de una comunicación educativa orientada según los principios de la investigación-acción participativa busca la formación de un hombre nuevo a partir del replanteamiento reflexivo de su vida y las relaciones sociales, integrando el saber sobre el sentido común y las representaciones cognitivas desde su propia experiencia de la cotidianidad. La acción aparece así vinculada de manera decisiva a lo afectivo y lo cognitivo de los participantes. "El sujeto siempre está comprometido en el proceso de aprendizaje, en la investigación, en forma afectiva e ideológica. Percepción y acción no pueden darse separadamente, constituyen una totalidad en permanente proceso de estructuración"⁸.

La IAP que aquí se concibe para la educación, la comunicación y el desarrollo local puede definirse entonces inicialmente como aquella metodología que procura establecer relaciones sujeto/objeto en forma simétrica, horizontal y, en la medida de lo posible, no explotadora social, económica y políticamente. En otras palabras, se trataría de una forma de vida que implica compromiso con la praxis popular⁹. La investigación-acción participativa es una metodología transformadora de planeación, acción, observación y reflexión que parte de las necesidades de la gente en la medida en que es producto del compromiso del conocimiento con los propios actores sociales. La línea liberadora que propone, ligando la historia y las vivencias cotidianas con el nivel de lo macrosocial, legitima de este modo el saber popular frente a las representaciones dominantes. Compartimos aquí la definición conceptual de IAP que establece Fals Borda a partir de Gramsci y los estudios culturales de análisis de lo popular, como una metodología de investigación en la que la relación sujeto/objeto se desarrolla integralmente favoreciendo la emancipación

⁸ PEREZ SERRANO, Gloria, *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*, Dykinson, Madrid, 1990, p.14.

⁹ Cfr. FALS BORDA, Orlando y BRANDAO, R., *Investigación participativa*, Instituto del Hombre, Montevideo, 1986.

colectiva de los actores sociales. Así, la IAP reivindica la ciencia, la sabiduría y el pensamiento social de las culturas subalternas junto con las técnicas instrumentadas por las ciencias sociales como un modo dialéctico de análisis de lo real.

La investigación-acción participativa, según Tandom, es una metodología que:

- Promueve la producción colectiva del conocimiento. La investigación y presentación de la realidad social es construida por la información obtenida por el propio grupo.

- Promueve el análisis colectivo en el examen de la realidad local por los actores sociales implicados.

- Favorece las relaciones personales y la definición de problemas estructurales en común.

- Y, además, liga reflexión y evaluación con la praxis social de referencia¹⁰.

Cuando se habla de IAP se entiende "un modelo peculiar de investigación-acción que se caracteriza por un conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos que permiten obtener conocimientos colectivos para transformar una determinada realidad social. Al igual que toda investigación, la IAP es un proceso de búsqueda del conocimiento que, sin embargo, a diferencia de los procedimientos convencionales de investigación, este conocimiento se caracteriza por ser producido y compartido desde su origen de manera colectiva. Por otra parte, distingue a este tipo de investigación el uso y aplicación de dicho conocimiento orientado hacia la realidad social próxima que vive el sujeto, de ahí su carácter emancipatorio. Estas connotaciones implican que el proceso de investigación en la IAP deba organizarse necesariamente sobre la

¹⁰ Citado por NAIR, Sadanandan y WHITE, Shirley A., *Participatory development communication as cultural renewal*, en Nair/White et al., *Participatory communication and development*, Sage, Londres, 1995, p.181.

acción de un colectivo de personas que promuevan el cambio social"¹¹.

La IAP como práctica comunitaria de conocimiento integra pues la investigación, el trabajo educativo y la praxis transformadora de la realidad. Se trata, en fin, de un método cuya aplicación abarca, como vamos a ver, todo el campo de las ciencias sociales, desde el ámbito del trabajo social al de la animación y la enseñanza no formal, pasando por el sector educativo y los movimientos sociales comunitarios.

1.1. Surgimiento y evolución de las metodologías participativas.

Si bien es cierto que la génesis de las distintas propuestas de investigación-acción parten de una raíz común en torno a la corriente empírica cualitativa, las aportaciones de este tipo de metodologías al estudio e intervención de lo social han sido, desde los años cuarenta, más que numerosas y diversas. Con el fin de comprender el modelo metodológico propuesto en la presente tesis como diseño de investigación-acción en la práctica educomunicativa, nos permitimos a continuación la licencia de revisar sucintamente los principales autores y propuestas producidas a lo largo de la historia en el campo de la investigación-acción en cuanto estrategia de movilización del conocimiento para la justificación y fundamentación del modelo metodológico aquí propuesto, pues obviamente no todas las definiciones y usos de la investigación-acción coinciden en lo esencial con la definición que hemos aproximado en un principio.

Para comenzar la revisión de las fuentes originarias en el estudio de la génesis de la Investigación-Acción Participativa, cabría, por ejemplo, destacar primero la práctica antropológica de autores como Sol Tax. Esta es una de las muchas propuestas

¹¹ DIAZ, Mario de Miguel, *La IAP un paradigma para el cambio social*, en VV.AA., *Investigación-Acción Participativa*, Documentación Social, número 92, Madrid, 1993, p.97.

que podemos situar en el origen e interpretación de los métodos de análisis participativos. De hecho, el método de intervención analítica proviene de la antropología aplicada al examen de la dinámica cultural, aunque en un principio relacionado con una idea del investigador como controlador absoluto de las condiciones de observación¹². El concepto de investigación participativa es, por supuesto, más reciente y admite la relatividad de la experiencia del conocimiento, "hasta el punto de romper la tradicional vinculación de subordinación entre investigador e investigado en las tareas implicadas"¹³. Sin embargo, la investigación-acción participativa parte de una mirada holística integradora, característica del análisis antropológico avanzado por autores como Sol Tax. La antropología será el marco teórico de cultivo en el que se sienten las bases de una práctica sociológica de intervención, aunque otras fuentes teóricas constituirán, no obstante, la estructura discursiva de la nueva filosofía dialéctica en el estudio de lo social. La Escuela Crítica de Frankfurt, el materialismo dialéctico y la ciencia social de autores como Habermas, entre otras corrientes de pensamiento, van a configurar, en este sentido, las premisas básicas de esta metodología como denominadores comunes de la nueva orientación criticista en la praxis de investigación.

Ahora bien, no será, sin embargo, sino con la teoría del campo psicológico de Lewin y los trabajos de Dewey en educación cuando, en sentido estricto, se establezca el primer antecedente o verdadero origen de la metodología de IAP, en cuanto iniciadores de una nueva tradición pragmática no crítica, que sienta las bases en el campo de la psicología del

¹² La llamada antropología-acción introducirá una nueva cultura de investigación, en la que el antropólogo hará converger, por vez primera, los procesos de solución a los problemas sociales con la aplicación de conocimientos y el esclarecimiento de los objetivos de investigación mediante la conciliación en la unidad teórico-práctica de los valores en conflicto. Cfr. Sol Tax, *Antropología-acción*, en SALAZAR, María Cristina (Ed.), *La investigación-acción-participativa. Inicios y desarrollos*, Editorial Popular, Madrid, 1992.

¹³ FALS BORDA, Orlando, *La investigación participativa y la intervención social*, en VV.AA., *Investigación-Acción Participativa*, Documentación Social, número 92, Madrid, 1993, p.9.

método de investigación-acción como estrategia de análisis grupal en la planeación, acción y evaluación de los problemas sociales. Ambos autores son los encargados de iniciar en Estados Unidos esta nueva perspectiva de investigación en el contexto histórico de la crisis derivada por la gran depresión económica (1929), justo cuando la sociedad y el sistema educativo estadounidense en su conjunto comienzan a mostrar síntomas de desintegración bajo el orden de una economía fordizada, regida por los valores productivistas de la norma de consumo masivo.

En la historia estadounidense de la teoría y metodología de la investigación-acción podemos distinguir, siguiendo a Pérez Serrano, tres grandes etapas:

1º) La generación de la Escuela Nueva, basada en el ideal de la democracia norteamericana y sus esfuerzos por universalizar la educación, en la que autores como Jhon Dewey vinculan el problema pragmático de la educación como un ejercicio de reconstrucción social democrática.

2º) La generación de posguerra, inspirada en el pensamiento reformista de autores como Lewin, justo en una época de expansión transnacional del capitalismo estadounidense.

3º) Y la generación del desencanto, en la que a diferencia de los planteamientos de Dewey y de Lewin, la investigación-acción cumple un papel regenerador del sistema educativo, impulsando el movimiento de educación compensatoria.

Lewin será el autor de referencia obligada, que marca el origen de esta nueva metodología. Pese a fundamentarse en experiencias de laboratorio ajenas a la fluidez y la dialéctica de la vida social, su propuesta de investigación tiene la virtud de sentar las bases de una técnica -la training-group- luego desarrollada por otros modelos psicopedagógicos, tanto en el campo de la autogestión en grupos de adultos (Lobrot) como en el estudio del psicodrama terapéutico (J.L. Moreno). Serán algunos de sus más destacados discípulos los encargados en un

principio de desarrollar, en Estados Unidos, la técnica del T-Group como un nuevo método pedagógico de aprendizaje basado en la dinámica del grupo para el entrenamiento cultural del proceso de socialización. A partir de sus trabajos, los grupos de sensibilización, los grupos de diagnóstico y de encuentro, los grupos operativos, en general, desarrollan nuevas alternativas y experiencias de trabajo como un tipo de formación centrado en el desarrollo relacional de los sujetos, más allá de los contenidos meramente formales.

En su conocido artículo, publicado en 1944, que por vez primera trata a fondo el problema de la teoría y la práctica de investigación en ciencias sociales, Kurt Lewin va a sentar las bases canónicas de esta metodología social concibiendo la investigación-acción como:

- Una práctica social reflexiva en la que no cabe hacer ninguna distinción entre la práctica que se investiga y el proceso de investigación de esta práctica.

- Un proceso que exige la integración de la acción, el entrenamiento y la investigación como desarrollo de potencialidades para mejorar las relaciones intergrupales.

- Una actividad desarrollada por grupos o comunidades con el fin de cambiar sus circunstancias, de acuerdo con una idea compartida por los miembros del grupo.

Lo novedoso de la propuesta de Lewin es que por primera vez valora la pertinencia de un tipo de investigación basado en la praxis social reflexiva que integra el momento de la acción con el análisis compartido en la dinámica grupal cotidiana. Su enfoque de la acción social como parte integrante del proceso de investigación cuestionará, en términos generales, las nociones básicas de investigación que fundamentaban la separación entre producción de conocimiento y aplicación del saber en forma de poder social. Por primera vez, las ciencias sociales podían vislumbrar una forma o procedimiento de investigación que ligara

el enfoque experimental de la ciencia con los programas de acción social en la resolución de los problemas sociales más acuciantes. La investigación-acción aparece entonces como la síntesis teórico-metodológica que integrará las tareas de recolección de información, conceptualización, planeación y evaluación con la ejecución y evaluación de los procesos de intervención social, en forma participativa.

Lewin diseña, básicamente, las premisas características de la investigación-acción psicosociológica defendiendo el carácter participativo de la metodología, su compromiso (reconstruccionista) con el desarrollo democrático y la identificación de la compleja trama de necesidades en favor del cambio social. La investigación-acción nace por tanto con una clara voluntad reformista. La preocupación de Lewin es justamente lograr una repercusión inmediata de la investigación en la mejora de la realidad para la resolución de problemas prácticos que se presenten en los diferentes campos de la actividad pública. Cuando acuña la expresión "action research" como nuevo modelo de investigación, lo que se propone es describir un modelo alternativo al tradicional enfoque analítico, superando el estéril positivismo por una mayor fundamentación en los programas de acción y reforma social. La crítica a los modelos experimentales y la más que demostrada ineficacia de la investigación social positivista abonará el camino para un nuevo enfoque científico, basado en un tipo de racionalidad mucho más comunicativa y abierta.

Siguiendo en ello a Jhon Dewey, Lewin va a criticar el carácter aislacionista de la investigación social clásica en su apuesta por una concepción del proceso de investigación anclado en el contexto y el universo social de referencia, con el fin de favorecer un uso práctico del conocimiento al servicio de las necesidades de la comunidad. Si Dewey propuso un tipo de investigación acorde con el carácter democrático de la educación, impulsando el aprendizaje en la acción, y la necesidad de implicar activamente a los profesores en los proyectos de investigación para la resolución de problemas

sociales reales y concretos, la investigación-acción representará el instrumento metodológico esperado para la transformación y mejora de la realidad social. En el marco de la vocación reformista de Lewin, el método de investigación-acción surge entonces como un proceso de búsqueda orientada a la intervención científica en el entorno social como proceso de aprehensión colectiva de la realidad en forma socialmente activa. El objetivo de la reflexión psicosociológica en la que nace tal estrategia de intervención se asocia básicamente, en este sentido, con la resolución del problema de las actitudes y los prejuicios en el impulso democrático que puede desempeñar la ciencia dentro de los esfuerzos de consecución del cambio social. Si bien la perspectiva lewiniana está restringida por el hecho de que no realiza la aplazada revolución epistemológica, al limitar su alcance praxiológico a las tradicionales concepciones del saber y de la acción, en la que predomina un desconocimiento y repliegue relativo de esta última,

Desde un principio, a Lewin sólo le interesaron antes que nada los problemas de cambio de actitudes y de los prejuicios en la mejora de la calidad de las relaciones sociales como una forma autocrítica de superación de los problemas reales. Su fijación por este tipo de problemas le va a llevar desde el campo cerrado de los estudios científicos a una concepción de la investigación-acción como reflexión autocrítica objetiva que garantiza la evaluación rigurosa de resultados, más allá del autocentramiento grupal. El planteamiento que haga se definirá por tanto como una praxis de intervención ligada a las preocupaciones psicosociales.

En el marco general de estas preocupaciones, Lewin llegará a la conclusión de que la investigación-acción como estrategia de campo debe caracterizarse por la comunicación y la mejora de las relaciones grupales en el proceso mismo de investigación. La acción social apuntará así en su diseño metodológico a un cambio psicosocial. Sólo bajo esta condición, Lewin propondrá su metodología fundamentándose en los principios integrados de investigación, acción y formación, con especial énfasis en la

función formativa. Pues, según llegará a entender, todo proceso de integración teórico-práctica implica en su modelo la consideración integrada de tres elementos interrelacionados triangularmente (la investigación, la acción y la formación) para que los sujetos puedan participar de un aprendizaje grupal de valores, actitudes y habilidades al servicio del cambio social.

La propuesta de investigación-acción que elabora estará orientada por el objetivo praxiológico de construcción de una ciencia de la acción social dirigida a la optimización de la práctica, articulando para ello, en el seno de un mismo modelo, las intenciones de la política, los cálculos de la estrategia y los riesgos de la táctica. De tal manera que la perspectiva praxiológica tiene en su obra una utilidad heurística predefinida por el objetivo del conocimiento general y ordenado de las conductas, las situaciones y los comportamientos sociales, a partir de la teoría de los juegos y el análisis general de sistemas como marco de integración de los elementos dialécticos que conforman las coordenadas espaciotemporales de la praxis como estrategia de productividad de la acción, en la reforma en la construcción de un orden armónico y ecológicamente humano.

Además de las aportaciones etnográficas de Garfinkel, Lewin representa el mayor esfuerzo de sistematización en la elaboración de una técnica efectiva de intervención sociológica, basada en una concepción optimista del hombre y de los grupos que integran toda sociedad, pese a que el objetivo de la reflexión psicosociológica en la que nace tal estrategia de intervención se asocia básicamente a la resolución del problema de las actitudes y los prejuicios en el impulso democrático que puede desempeñar la ciencia en la búsqueda y consecución del cambio social. Objetivo éste claramente reformista que en los cincuenta derivará en una versión mucho más restrictiva, de orientación pragmática, a través de trabajos como los de Corey, cuya propuesta metodológica matizará el alcance de las ideas lewineanas para reducir la investigación-acción a una estrategia

meramente colaborativa entre "prácticos" e investigadores, como estrategia de integración de las habituales desviaciones científicas según una mirada relativamente socializadora del proceso de investigación. "Si bien el trabajo de Lewin, en general, expresaba preocupaciones similares a las de la IAP de hoy (teoría/práctica, el uso social de la ciencia, el lenguaje y la pertinencia de la información) sus seguidores, un poco después de su muerte, redujeron la amplia trascendencia de las intuiciones de Lewin, atándolas a procesos en pequeños grupos como en la administración de una fábrica, y a cuestiones clínicas, como las referidas a la rehabilitación de excombatientes"¹⁴. Los trabajos de Corey y sus discípulos, en particular, van a suponer el replegamiento reformista de la investigación-acción, según imaginaron Lewin y Dewey, al servicio de los objetivos pragmáticos y operacionales, que llegaría a derivar incluso en un uso de la metodología dentro del campo de las organizaciones militares y la gestión comercial en coherencia con los presupuestos iniciales que sustentara la perspectiva vocacionalmente reformadora de Kurt Lewin.

El paradigma lewiniano quedará en este sentido marcado, desde el principio, por el carácter utilitario de la aplicación investigadora, la eficacia y la vigencia de las soluciones ligadas al carácter productivo, en perjuicio de la intención del conocimiento y la calidad del tratamiento de la información. Así, en Lewin, el rol del analista interventor corresponde más bien al prototipo clásico de profesional más que a la función de agente de cambio. Su concepción mecanicista del funcionamiento práctico de los grupos, retomada por la teoría de las organizaciones y la psicoterapia centrada en el cliente, revelará, de hecho, un modelo lógico basado en la homogeneidad mecánica y la integración biosocial. "Los disfuncionamientos se consideran, de acuerdo con ella, efectos de errores (de juicio, de elecciones estratégicas debidas a insuficiencias de conocimiento o a un nivel de uso del método), efectos de crisis (acción de agentes patógenos endógenos o exógenos a los

¹⁴ FALS BORDA, Orlando y RAHMAN, Anisur, *La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo*, en Salazar, op.cit., p. 216.

organismos) o de descomposturas (deterioro o presencia de elementos defectuosos entre los componentes de la máquina). El orden racional o natural, se postula como algo normal, mientras que el desorden reviste un carácter patológico"¹⁵. Las aplicaciones con estrategias metodológicas de grupo buscan, en este sentido, ser operacionales.

Así, por ejemplo, en el origen teórico de la investigación-acción participativa, la psicoterapia de Rogers, vinculada al enfoque institucional y a la práctica terapéutica no directiva, aunque ciertamente representa la renovación pedagógica del activismo didáctico -por ejemplo, las técnicas Freinet- en su evolución hacia una crítica radical de la ideología educativa, terminará por buscar solventar sin embargo los problemas "anómalos" de la institución y las organizaciones, mejorando las actitudes y el comportamiento individual de los sujetos mediante su adaptación activa. El objetivo de las aplicaciones de la psicoterapia rogeriana en el campo de la educación favorecerá, en este sentido, una reevaluación a fondo de la pedagogía a la luz de los avances y conclusiones alcanzados por las ciencias humanas, al fin de humanizar la educación positiva, hasta entonces basada en esquemas conductistas. Pero, a cambio, la nueva práctica psicosociológica propondrá entonces la participación de los individuos y los grupos sociales en las tareas de educación para lograr, terapéuticamente, la rentabilidad productiva necesaria que garantizara cambios psicológicos y sociales significativos entre el personal educativo en las formas de gestión y desempeño institucional.

En sus orígenes, la psicopedagogía y la teoría de grupos nació no obstante vinculada a los intentos de renovación del sistema escolar, con el fin de sustituir la concepción dominante en la enseñanza tradicional, según el modelo bancario, por una metodología de aprendizaje centrada en el grupo y no en el alumno, de carácter no directiva y esencialmente

¹⁵ ARDOINO, Jacques, *La intervención: ¿imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?*, en Felix Guattari et al., *La intervención institucional*, Plaza y Valdés, México, 1987, p.17.

antiautoritaria. Aunque nos encontramos aún con la idea dominante del monopolio de la autoritas, pues el maestro induce al grupo a ejercer una acción sobre sí mismo, lo cierto es que la psicología de los grupos desarrollará un nuevo concepto de trabajo cooperativo centrada en la negociación y las decisiones compartidas, según los principios de equilibrio y autonomía personal que renovará las formas didácticas de educación en el aula. A partir del reconocimiento del valor e importancia pedagógica de la creatividad del grupo, las propuestas didácticas que se desarrollen en torno a esta estrategia van a partir de la idea de participación como base esencial de la nueva cultura pedagógica, asumiendo el principio de autonomía como un parámetro rector mediante el cual "el maestro centrado en el grupo permite al niño descubrir, en y por el grupo, el sentido de su libertad y de sus responsabilidades"¹⁶. En vez de atar al educando a un mundo positivo predeterminado, la nueva educación defenderá una enseñanza no directiva, que conduzca al niño, y después al adolescente, hacia una disponibilidad propia que lo adapte a todas las necesidades que puedan suscitarle una realidad cambiante a lo largo de su vida.

Desde hacía ya varios años, el replanteamiento en las relaciones maestro-alumno había venido apuntando la necesidad de introducir en las actividades pedagógicas los desarrollos del psicoanálisis, la psicología de la forma y, en general, las ciencias de las relaciones humanas, tal y como concluirá a principios de la década de los setenta el Informe Faure. La educación retoma entonces las premisas teóricas y los avances en investigación de la nueva psicología norteamericana, concibiendo la actividad educativa como un proceso de mediación psicoterapéutica que buscará formas o instrumentos analizadores en el desarrollo del autoanálisis grupal. La mediación será pues el concepto clave de la nueva cultura psicológica y educacional. En psicoterapia, por ejemplo, se extenderá la idea de que la introducción, entre el terapeuta y el enfermo, de una mediación en el proceso de cura es la condición necesaria de la curación misma, para una eficaz intervención terapéutica institucional.

¹⁶ HERBERT/FERRY, op.cit., p.65.

Por supuesto esta mediación estará protagonizada por los integrantes del grupo, aunque también se incluirán objetos, personas, instituciones, referentes imaginarios, situaciones, metas comunes, etc...¹⁷. De modo que incluso el periódico escolar se puede constituir en instrumento generador de mediaciones en el análisis de los conflictos de intereses que subyacen y permanecen ocultos en todo tipo de relación social, a condición de favorecer en los sujetos mayor autonomía, mayor responsabilidad social y autoconciencia en la autodeterminación de su conducta.

Básicamente, la aportación de Rogers a la dinámica de grupos utilizada por la primera pedagogía institucional consistirá entonces en renunciar al rol educativo reformista, creando en la práctica las condiciones bajo las cuales las capacidades de autodeterminación pueden actualizarse individual y socialmente¹⁸. Entre las virtudes de un método activo de participación grupal como éste, la psicoterapia institucional contribuirá así de manera decisiva en la dinámica de enseñanza-aprendizaje a promover nuevas actitudes de prospección e iniciativa personal, integrando trabajo teórico y reflexión práctica en una nueva dialéctica transformadora del medio educativo. La dinámica de grupos aplicada a la educación planteará una reflexión profunda sobre el problema de las actitudes, las relaciones sociales y el papel de la afectividad en la enseñanza, en el horizonte de la construcción colectiva del conocimiento, pensando reformar la práctica pedagógica de la educación frente a la filosofía y metodología positivistas, en un empeño sistemático de reconstrucción de la escuela y el proceso de transmisión cultural, desde el campo marginado de las ciencias humanas, que recupere la importancia del sujeto en el proceso de construcción del conocimiento.

¹⁷ Ibid., p.203.

¹⁸ Para un estudio y aproximación a la obra de Rogers y sus aportaciones a la psicoterapia Cfr. ROGERS, Carl, *Psicoterapia centrada en el cliente*, Paidós, Buenos Aires, 1966; A. de Paretti, *Carl Rogers y la orientación no directiva en la pedagogía*, en Herbert/Ferry, op. cit., pp. 105-120.

El nuevo método de educación basado en dinámica de grupos pretenderá que el colectivo cobre conciencia de lo que ocurre en su interior desde el punto de vista psicológico, para fomentar la lógica de autocontrol y responsabilidad del grupo-clase analizando los fenómenos emocionales. Así, la función facilitadora del docente se orientará hacia una nueva actitud de compromiso en la superación de los obstáculos que libremente encuentran los alumnos en las actividades de autoaprendizaje. Todo el proceso de conocimiento pasará a centrarse en la calidad de la interacción. El objetivo por tanto de la intervención psicosociológica consistirá, básicamente, en facilitar los dispositivos de reunión y comunicación auténtica a partir del cual los sujetos educandos puedan participar libremente para un productivo proceso de aprendizaje. La investigación-acción a partir de la dinámica de grupos, entendida a la vez como modelo de funcionamiento social ("teoría del campo psicológico") y como práctica de formación (Grupo T), se caracterizará entonces por constituir un procedimiento abierto de retroalimentación de información en el mismo proceso de estudio.

Esta concepción, este tipo de práctica grupal centrada en el sujeto será el punto de arranque que la psicología social fundamente a posteriori en el desarrollo de una perspectiva epistemológica, cuyos presupuestos darán lugar, más tarde, a la consolidación de las dinámicas transformadoras de IAP. El paso de planteamientos como el psicodrama moreniano a este otro método consiste sólo en comprender la importancia de la demanda de los analistas, a la vez que se tiene en cuenta el contexto en el cual opera la técnica de investigación¹⁹.

La participación, en esta primera instancia, será sólo un medio de productividad individualizada. Se trata de un tipo de una participación ajena al cuestionamiento o interrogación sobre el sentido y proceder de la técnica, pues el objetivo de la misma es la productividad y adaptación institucional.

¹⁹ Para una crítica de las teorías de los grupos y su teleología mixtificadora desde el análisis institucional, léase LOURAU, René, *El análisis institucional*, Amorrortu Editores, 1984, pp.191-233.

La dinámica de grupos y el desarrollo de la psicología como nuevo campo interdisciplinario de estudio coincide, no casualmente, con un periodo de posguerra en el que se inspirarán importantes programas como el Training Within the Industry (TWI) junto con toda la parafernalia de la psicología del trabajo y la teoría de las organizaciones. La intervención psicoterapéutica en el interior de la empresa capitalista informa del relativo isomorfismo que habitualmente se ha establecido entre el taller y la escuela, en donde indistintamente la teoría de grupos aplicó sus conocimientos, del mismo modo que el positivismo sirvió anteriormente como marco filosófico general para la organización de la escuela y la eficacia en la producción industrial: si en el plano de la pedagogía, la dinámica de grupos y la no directividad rogeriana impulsaron la renovación educativa estableciendo nuevos métodos en la relación profesor-alumno, la psicología social intervino por otra parte en la empresa, instrumentando sus saberes sobre los grupos humanos con el objetivo de soterrar las contradicciones sociales existentes, debido en especial a las situaciones de transformación industrial y modernización tecnológica que configuraban un nuevo marco en las relaciones laborales, afectando directamente el perfil y la cualificación del obrero masa industrial.

Nos encontramos pues ante un tipo de intervención psicopsicológica orientado por la física social del equilibrio funcionalista. Como bien explica Ardoino:

"Los bloqueos, los disfuncionamientos, las crisis y las dificultades que se encuentran en el origen de la demanda (...) se deben a una negativa más o menos consciente (en particular de la dirección o de los ejecutivos) a ver cuáles son los problemas, su naturaleza real, a investigar verdaderamente cómo sería posible resolverlos, pagar el precio necesario para su solución. Dando la posibilidad de expresarse a quienes habitualmente no lo tienen, favoreciendo de manera suficientemente progresiva la circulación de informaciones y confrontaciones, es decir, creando nuevas estructuras de comunicación y de trabajo en torno de los problemas a medida en que éstos son identificados, el psicopsicólogo espera aumentar (así) la capacidad del conjunto para que reconozca el origen de ciertas dificultades, para que se entrevean las direcciones de las soluciones, para que enfrente, con un mayor conocimiento de causa, en qué medida se ha decidido realizar una inversión y pagar el precio de un mejor

funcionamiento; y esto se tiene que conseguir sin sustituir a los actores involucrados, sin dar consejos"²⁰.

La no directividad será pues equilibrada por la instrumentación operativa de la intervención psicosocial. La comunicación auténtica quedará reducida a un simple proceso de comunicación mediado por el interés instrumental de la institución, al margen del contexto y sentido de su funcionamiento socialmente determinado. Como Vásquez y Oury reconocen, la psicoterapia no directiva, aplicada al ámbito de la educación, cometerá el error común, de subestimar el carácter sobredeterminante de las estructuras económico-políticas. Los factores sociales serán entonces factores individualizados, y el sentido de la praxis una reflexión orientada operativamente, y despojada de los elementos contradictorios y conflictivos que amenazan la existencia del grupo al fin de garantizar la supervivencia de la propia institución social.

1.2. Pedagogía institucional y dinámica de grupos.

Las estrategias de investigación-acción basadas en un modelo de pedagogía activa y el trabajo de animación con grupos no comenzará a prestar atención a los aspectos sociotécnicos y económicos, más allá del planteamiento de la psicociología, sino a partir del desarrollo de la perspectiva institucional en el planteamiento de los problemas colectivos del aprendizaje, basado en la percepción y comprensión cognitivas.

La llamada "pedagogía institucional" será el resultado del estudio analítico que la psicología social desarrolle en torno a la importancia y pertinencia terapéutica del grupo básico como grupo de trabajo. Como comentan Vásquez y Oury, esta propuesta pedagógica tendrá la virtud de aportar todo un amplio conjunto de técnicas, de organizaciones, de métodos de trabajo y de instituciones internas nacidas de la práctica de clases activas,

²⁰ ARDOINO, Jacques, *La intervención: ¿imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?*, en Felix Guattari et al., *La intervención institucional*, Plaza y Valdés, México, 1987, p.52.

que colocarán a los niños y adultos en situaciones nuevas y variadas requiriendo de cada uno de ellos entrega personal, iniciativa, acción y continuidad. Con la pedagogía institucional, el grupo será definitivamente el eje nuclear de la intervención pedagógica. Todas las actividades serán orientadas al funcionamiento reflexivo, comunicacional y formativo del mismo, en función de una idea del aprendizaje entendida como práctica de liberación. Algunos autores como Pagés propondrán, de hecho, una práctica grupal terapéutica ahondando en la economía libidinal que organiza ideológicamente al grupo mediante juegos regresivos de retorno al útero materno, representado por la propia organización. La experiencia vital será entonces valorada por la pedagogía como un recurso de aprendizaje y de acción educativa que ofrece la posibilidad de una reconceptualización de la praxis didáctica, en función del principio de subjetividad que gobierna la comprensión y el entendimiento de la realidad por parte de los propios sujetos educandos. De tal modo que los profesionales de la educación se convierten en la pedagogía institucional en dinamizadores de experiencias grupales en el proceso de análisis cultural.

El trabajo del docente con los grupos buscará cumplir una serie de reglas básicas que garanticen el interés e identificación de los miembros del grupo con el tema objeto de la dinámica; el diseño de un plan concreto de trabajo, la elaboración de una ruta crítica y, sobre todo, antes que nada, la realización de actividades colectivas que generen autocrítica y reflexividad grupal al interior del grupo. Así, por ejemplo, Lobrot desarrollará modelos institucionales de enseñanza-aprendizaje, en los que la clase se perfila como sujeto-actor de su propio conocimiento. Algunos autores llegarían incluso a retomar la perspectiva psicoanalítica de Mendel para aplicarla al grupo de aprendizaje como grupo de diagnóstico colectivo, esbozando una suerte de freudomarxismo psicopedagógico.

Aunque el nivel de comunicación participativa se reduce al grupo o como mucho a la institución escolar, presuponiendo por

tanto una división imaginaria entre realidad social y sistema educativo -distinción ésta que, en un principio, se pretende eliminar-, el enfoque dinámico de este modelo educativo significará, en la práctica, una continua transformación del trabajo pedagógico dentro de la escuela. De hecho, a partir de la conceptualización activa de este modo de trabajo en la dinámica de aprendizaje, la pedagogía pasará de un modelo de pedagogía institucional a la intervención socioanalítica de carácter autogestionario, superando en su crítica los estrechos límites metodológicos de un enfoque como el que sustentaron Oury y Vásquez²¹. El socioanálisis planteará entonces una mirada distinta del grupo de aprendizaje. El enfoque lapassadiano renunciará a la artificiosidad idealista del grupo, fundamentando, de este modo, en su crítica una visión más institucional de las relaciones sociales en las que se inserta la actividad grupal. Lapassade va a considerar las técnicas de grupo en su contexto original. Su crítica va a ser por tanto una crítica ultrista, "en vez de reprochar a las técnicas de grupo ir demasiado lejos, las reprocha mantenerse al servicio de fines que, teóricamente, siguen siendo los fines de la pedagogía positiva. Aparentemente, entonces, no se trata, en esta etapa, de una crítica en nombre de la dimensión institucional de los pequeños grupos. En realidad, el acento puesto en la relación con el saber, en tanto ella subsiste a través de la relación del grupo con el monitor, y el acento puesto en la negatividad propia de todo acto de formación, nos invitan a ver en la visión lapassadiana del T-group un análisis de la institución del saber, es decir, del saber en tanto instituye la relación grupal como relación asimétrica, y no como una pretendida transparencia relacional"²².

La pedagogía institucional consistirá entonces en un método de análisis permanente de las instituciones externas, esto es, de la dialéctica entre autonomía y heterocontrol, con el fin de comprender, como comenta Lapassade, el margen de libertad en el cual el grupo-clase puede autodeterminar su funcionamiento a

²¹ Cfr. VÁSQUEZ, Aida y OURY, Fernand, *Hacia una pedagogía del siglo XXI*, Siglo XXI, Madrid, 1971.

²² LOURAU, René, *El análisis institucional*, op.cit., p.249.

través de instituciones internas. A diferencia de la primera pedagogía institucional, Lourau propone "favorecer la socialización educativa, permitiendo que en la medida de lo posible los educandos instituyan su organización, haciéndolos tomar conciencia de las coerciones institucionales, que condicionan su aprendizaje"²³. Dicho en otras palabras, se tratará de una pedagogía de la autogestión y del análisis del sistema de referencia en el que institucionalmente se desenvuelve dicha autogestión, orientada según la perspectiva constructivista de la acción social de los educandos.

1.3. Socioanálisis y dialéctica social.

La experiencia desarrollada en Francia en torno al análisis institucional es el primer intento revolucionario de una sociología de la intervención que apuesta en forma coherente por el compromiso político al servicio del cambio social. La psicología lewiniana y la gestáltica, la experiencia emancipadora del sociopsicoanálisis, la nueva teoría del grupo a partir de la perspectiva de autores como Rogers y las diversas corrientes del marxismo crítico en boga configurarán en su conjunto el marco teórico del debate en el que surjan movimientos como el del 68, difundiendo el nuevo procedimiento de análisis institucional en torno al concepto clave de intervención. La historia de esta perspectiva socioanalítica nace, sin embargo, en el contexto académico de los años cincuenta.

Exactamente en 1955, un grupo de psicosociólogos francés parte en una misión a Estados Unidos. A su regreso, este grupo introduce en Francia la técnica del Grupo T que será denominado grupo de base, o grupo de diagnóstico y/o de formación, y otras veces adoptará el nombre de grupo de evolución. A partir de la importación de estas nuevas técnicas grupales, los investigadores franceses comenzarán a aplicar el modelo en experiencias grupales de psicoterapia. Iniciada por ejemplo la

²³ Ibid., p.253.

década de los sesenta, Monod y Boutonier aplicarán por vez primera estrategias de intervención en psicología clínica, centrada en la relación transferencial entre el terapeuta y el sujeto de la cura. La amplia experiencia que acumularía la psicología social en la aplicación práctica de la filosofía de la intervención dentro de las llamadas comunidades prácticas, en las organizaciones y los grupos informales, así como en el campo experimental del movimiento de la nueva antipsiquiatría pondrán más tarde las bases metodológicas para su posterior aplicación al análisis social.

Durante la década de los sesenta, la intervención sociológica tendrá de hecho un gran y extraordinario predicamento en toda Francia. A partir de una crítica a la sociología convencional, Touraine, por ejemplo, desarrollará un análisis de la acción colectiva, otorgando una función de sujetos a los miembros que integran todo grupo social para su autoanálisis como movimiento. La sociología de intervención nacerá entonces como una práctica marginal basada en la implicación social del analista, que contempla la interpenetración de los investigadores con los grupos sociales. Pero a condición, en este caso, de mantener la división del trabajo de investigación que privilegia la mirada del especialista-sociólogo. En la práctica, este y otros modelos de intervención sociológica, como critica Rodríguez Villasante, no aceptarán ni en modo alguno consideran respetar las complejidades y variedad contradictoria de los actores-sujetos, tal y como son. El planteamiento de Touraine, en el fondo, responderá a una mentalidad positivista que concibe la intervención según los principios de la "ingeniería social", situándose por tanto todavía, en el paradigma del "padre negado".

Frente a esta racionalidad instrumental como cultura de investigación, el socioanálisis va a representar un nuevo método de intervención sustentado, de manera consecuente, en una crítica interna a las ciencias sociales, que llevará hasta sus últimos fundamentos el rechazo a la reificación social de los

dispositivos investigadores que abstrae la génesis y el origen histórico del conocimiento social. Al contrario que otras estrategias de intervención sociológica, el origen del socioanálisis parte pues de una consistente doble crítica a la abstracción sociológica dominante en las disciplinas sociales.

Si como señala Anzieu, las corrientes interpretativas del fenómeno grupal se orientaron básicamente al campo microsocioal como un modelo derivado de las ciencias físico-químicas traducidas en términos de campos de fuerza y álgebra topológica (Lewin) o como lugar de proyección y producción imaginaria (Bion), con la nueva perspectiva institucionalista el grupo será analizado desde un enfoque revolucionario, como lugar imaginario y espacio potencial de liberación emancipadora de la energía social cristalizada ideológicamente. Aunque, como apunta Lourau, "por una parte, el socioanálisis nació de la crítica activa efectuada por Lapassade a las técnicas, métodos, teorías implícitas y finalidades de la psicología aplicada a la capacitación, así como a la intervención (...) (y) por otra parte, el socioanálisis se desarrolló esta vez paralelamente a la intervención psicosociológica y ha sido metido en el mismo saco que ésta en su calidad de crítica"²⁴, el socioanálisis terminará por producir una nueva ruptura epistemológica.

Como explica Lapassade, "mientras que la demanda psicoterapéutica (individual) parte del sufrimiento de la gente, la orden socioanalítica no está determinada generalmente por el sufrimiento eventual de un establecimiento (sus conflictos internos)"²⁵ orientándose según la lógica de subjetivación del grupo básico. El socioanálisis no pretenderá restablecer el equilibrio perdido por las contradicciones que atraviesan la institución y la estructura social empeñado en favorecer una apertura dialéctica mediante la promoción e impulso de la propia

²⁴ LOURAU, René, Balance de la intervención socioanalítica, en Felix Guattari et al., *La intervención en las instituciones de educación y de formación*, Plaza y Valdés, México, 1987, p. 172.

²⁵ LAPASSADE, Georges, *La intervención en las instituciones de educación y de formación*, en Felix Guattari et al., *La intervención en las instituciones de educación y de formación*, Plaza y Valdés, México, 1987, p.142.

intervención grupal. Quizás por ello mismo, este carácter revolucionario ha hecho que el análisis institucional resulte difícilmente vendible, permaneciendo confinado en los medios intelectuales y de formación, sin penetrar en las empresas ni en las administraciones públicas por su demanda claramente restringida.

Hasta la fecha, el análisis institucional se ha configurado tradicionalmente como una demanda didáctica y no terapéutica. De hecho, todas las investigaciones conocidas así como las intervenciones socioanalíticas efectuadas por Lapassade se ubicaron desde un principio en el campo de la enseñanza, la educación o las actividades culturales. Como reconoce el propio Lapassade, la autogestión de la intervención socioanalítica es más un producto de la autogestión de la formación en seminarios, que de las experiencias hechas en los establecimientos. Casi se puede decir que esta forma autodirigida de la intervención constituye, antes que nada, una prolongación de la psicología en su desviación autogestionaria. El socioanálisis, como comenta Lourau, es una prolongación de la actividad profesional habitual de los intervinientes en el campo de la pedagogía. Por ello las intervenciones se han orientado preferentemente al terreno común de los establecimientos de enseñanza, las asociaciones de formación permanente, las instituciones psiquiátricas y los centros de readaptación social, al constituir estos espacios universos simbólicos socialmente marcados que favorecen la productividad del habla compulsiva de los sujetos, permaneciendo institucionalmente cerrados de forma hermética a la realidad. El hecho de que el análisis institucional haya derivado, casi de manera exclusiva, en prácticas de autogestión pedagógica aplicada al amplio campo de la enseñanza y el aprendizaje se debe sobre todo al peligro inminente que plantea la simulación de la crisis en el análisis de lo instituido. Más allá del terreno de la educación, el socioanálisis se ha mostrado peligroso en la medida que la coherencia perfecta de la intervención socioanalítica remite directamente al rito de la asamblea general permanente, en la

que todos los miembros del establecimiento se reúnen haciendo cesar cualquier otro asunto cotidiano.

Pese a ser la intervención sólo un "ersatz" de crisis social, el análisis institucional surge cuestionando las hipótesis de partida de la práctica psicosociológica características de la corriente de las relaciones humanas, subrayando la especificidad inteligible de lo "macro", de las estructuras y las características fundamentales de la organización, de las significaciones y las funciones simbólicas de la institución social, para poner en evidencia los fenómenos de poder y las dimensiones políticas del grupo y, en general, de la propia organización en la que se anudan las identidades del grupo. La lógica interventora del socioanálisis parte pues por principio del cuestionamiento general del orden instituido. El socioanálisis es una metodología instituyente como dialéctica de la negación de lo real institucional, socialmente establecido como convención. Parte de la importancia del trabajo de lo negativo, dando cuenta al mismo tiempo de la propia práctica. La crítica institucional es, de hecho, un análisis del fundamento ideológico a partir del cual se reifican las prácticas sociales. En este sentido, el análisis institucional es una forma de contrasociología que subraya la importancia de lo político.

El análisis institucional privilegia sobre todo, como objeto de interés, las relaciones de fuerza socioeconómicas y la lógica de dominación que atraviesan de manera estructural los microsistemas organizacionales. A partir de su análisis la investigación-acción institucional persigue que los grupos-objeto lleguen a ser grupos-sujeto para que sean ellos los que desde dentro de las instituciones vayan conociendo, analizando y renovando la estructura de relaciones con el fin de alcanzar unas formas de socialidad más equitativas y justas. La intervención sociológica que se desarrolla en el análisis institucional está por ello mismo orientada a procesar críticamente los compromisos del poder. Su praxis estará pues sistemáticamente dirigida a cuestionar los fundamentos del poder instituido a partir de una mirada dialéctica de lo social. La

concepción del poder en la nueva pedagogía institucional es por eso antes que nada críticamente dialéctica, resultando en consecuencia el esfuerzo de los socioanalistas un proyecto de transformación del encargo pedagógico en una práctica de intervención para la liberación social.

A tal fin, el socioanálisis, en cuanto praxis de la intervención, busca favorecer el encuentro institucional como pedagogía, con el objetivo no declarado de liberar la energía social de los grupos, movilizándolo para actividades comunes a los sujetos involucrados en el análisis. El trabajo a desarrollar por la investigación-acción se orienta en este sentido hacia la creación de comunidades autocríticas de personas que se implican en el proceso de transformación en todo el período de la investigación. Más allá aún, el sentido de la práctica socioanalítica consistirá en que estas comunidades logren "emanciparse de las restricciones institucionales que les limitan su capacidad de vivir sus propios valores educativos y sociales"²⁶. El trabajo de intervención será por tanto, al mismo tiempo, un trabajo de formación autónoma y, en consecuencia, un aprendizaje colectivo de educación para la libertad.

En este programa metodológico, más que el aspecto técnico del método, la investigación-acción emancipadora busca revisar los presupuestos y premisas ideológicas esenciales de la investigación, al fin de lograr la reconstrucción de un proyecto político autónomo que facilite la emancipación institucional de los sujetos y grupos humanos comprometidos con la acción y el cambio social. Epistemológicamente, la intervención debe guiarse en función de este objetivo considerando además la voluntad de autonomía del grupo. Teórica y metodológicamente, el análisis deberá por tanto incorporar como primer paso la evaluación del sentido mismo del conocimiento. Según estos requerimientos, el análisis se organizará a partir de cuatro pasos fundamentales:

²⁶ PEREZ SERRANO, Gloria, *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*, Dykinson, Madrid, 1990, p.83.

a) El inicio de la intervención como resultado de una demanda definida por el cliente solicitante identificado a través de las preguntas sobre el poder de establecimiento de la intervención y la responsabilidad del proceso socioanalítico.

b) El contrato metodológico como acuerdo de las reglas prácticas que regirán a partir de ese momento las relaciones entre cliente e interventores.

c) El establecimiento de las modalidades de indemnización y la naturaleza y duración de las prestaciones correspondientes.

d) La delimitación del contrato jurídico y el diseño de las líneas estratégicas del programa metodológico, que por definición -como previamente se ha puesto entre paréntesis el carácter político del análisis- nacerá orientado a un tipo de intervención abierta al habla y la libre disposición del decir por parte de los actores involucrados.

El socioanálisis va a tomar en cuenta, por tanto, en todas sus dimensiones, tomando en consideración las consecuencias que de ello se derivan, el problema de la demanda como analizador. Si la investigación-acción convencional se entiende convencionalmente como un proyecto de orientación heurística y de cambio donde la iniciativa ha sido tomada por el psicosociólogo, el socioanálisis va a concebirse como un procedimiento de intervención surgido del propio agente que demanda la consulta. Toda la metodología del socioanálisis se orientará precisamente a la autogestión del grupo mediante el análisis del orden establecido por los dispositivos analíticos tradicionales, convirtiendo así la intervención en un ejercicio libidinal de liberación de la voluntad colectiva.

"El juego subyacente de las pulsiones, de las manifestaciones transferenciales y contratransferenciales, de las implicaciones libidinales e institucionales debe ser entonces tomado en consideración, aun cuando se trate de intervenciones que no tienen como objetos explícitos sino la

organización o el clima de los conjuntos sociales involucrados"²⁷. Pues las condiciones subjetivas configuran el telón de fondo de todas las organizaciones. Los problemas de organización son, de hecho, modulados por las historias personales, los intereses, las necesidades y, sobre todo, los deseos de cada sujeto. Por otra parte, todo grupo constituye un microcosmos atravesado por múltiples relaciones de fuerza y los sistemas de valores que ordenan el campo social. Los disfuncionamientos en las comunicaciones, la entropía de la información, las zonas de poder y de contrapoder, los territorios reivindicados por unos y otros constituyen, en este sentido, el núcleo revelador de la praxis socioanalítica.

La insistencia en estos aspectos latentes, el interés especial mostrado por las implicaciones libidinales son importantes para el socioanálisis pues nos hablan de las filiaciones, las fobias, los lazos de solidaridad y las redes transversales que modulan el orden y el imaginario que todos los sujetos comparten institucionalmente. Un análisis multirreferencial de los contextos grupales en la red social demuestra que la interpretación de lo vivido por los actores sociales se estructura a partir de las diferentes representaciones, los procesos de interrelación grupal y los modelos de organización que determinan los significados institucionales. Por ello mismo un aspecto nuclear en la metodología socioanalítica va a ser el análisis de los discursos y de los componentes narrativos, tanto manifiestos como tácitos o implícitos. Pues es justamente en el ámbito de lo reprimido o no dicho donde se condensa las zonas oscuras que sustenta toda forma de poder.

En este sentido, si queremos garantizar la autoadministración de la práctica analítica por los propios actores sociales en el proceso permanente de reinención de los imaginarios y la praxis institucional y grupal, es conveniente intervenir a través de dispositivos analizadores de carácter

²⁷ ARDOINO, Jacques, *La intervención: ¿imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?*, en Felix Guattari et al., *La intervención institucional*, Plaza y Valdés, México, 1987, p.22.

natural capaces de liberar el inconsciente colectivo del grupo. Sólo de esta forma, es viable que el dispositivo analizador que promueve el socioanálisis pueda facilitar la popularización del saber sobre lo social, distribuyendo el conocimiento analítico entre los actores sociales en lugar del tradicional monopolio que sustentan como privilegio los investigadores como especialistas. La implicación supone entonces un situar los discursos y un cuestionar los lugares de enunciación de la realidad. El análisis del sistema de lugares, de la asignación de los discursos y de configuración de los imaginarios colectivos es la condición necesaria para la autoconciencia grupal que pretende la intervención. El trabajo analítico dentro del grupo tiene por tanto como cometido principal constituir comunidades prácticas donde los individuos reagrupen las prácticas interdiscursivas favoreciendo la transversalidad en el contexto de referencia situacional.

Sólo entonces la toma de conciencia colectiva que promueve el socioanálisis logra provocar un efecto de desenmascaramiento como paso previo al desarrollo de las capacidades reinstituyentes, entendiendo el proceso como una puesta en escena de la energía y las representaciones grupales compartidas colectivamente. El análisis basado en la praxis crítica de la colectividad garantiza así la realización del modelo de sociedad autónomo e independiente que inspira la perspectiva de una sociología marxista autogestionaria como marco teórico general de la intervención. Justamente este enfoque metodológico es el que sustenta la pertinencia del socioanálisis como estrategia de intervención en materia de comunicación educativa. Es esta la única perspectiva que representa por tanto una experiencia sólida de significativa trascendencia para los modelos actuales que enmarcan el problema objeto de la presente tesis, prefigurando, como veremos, el nuevo pensamiento reticular en la articulación de los diversos movimientos sociales.

Lo que únicamente se va a proponer aquí, a modo de conclusión, es incorporar precisamente este saber socioanalítico a la actividad de los grupos y redes sociales, incidiendo de

manera efectiva en las representaciones sociales para retomar la propuesta del socioanálisis en forma de medianálisis en los proyectos de desarrollo local.

1.4. Desarrollo social y resurgimiento de la IAP.

La pertinencia de estos procedimientos de intervención social en el contexto contemporáneo de un modelo de desarrollo predominantemente tardocapitalista no es en modo alguno una propuesta nueva. La necesidad de otra ciencia para otro tipo de desarrollo y conocimiento social viene planteándose desde hace más de tres décadas.

Aunque en los cincuenta la crisis del modelo de investigación-acción tendrá como consecuencia un cierto descrédito de esta metodología de investigación en el campo educativo mientras surgen nuevos enfoques de innovación en investigación y desarrollo aplicado al campo social, lo cierto es que, a lo largo de los años sesenta, la crisis histórica que removi6 el campo tradicional de las relaciones internacionales implicará de forma directa una reformulación del campo académico en el que habitualmente se movían las ciencias sociales iniciándose entonces un período de ascenso notable en el uso y aplicación de la investigación-acción ("R and D") coincidiendo con la crisis general del sistema educativo norteamericano. Las exigencias de innovación y cambio curricular comenzarán a ser implementadas con la metodología de la investigación-acción educativa al fin de modificar la conducta de los sujetos de la educación (profesores y alumnos) en la búsqueda de nuevos marcos naturales para el desarrollo educacional. El objetivo de estas aplicaciones será por tanto predominantemente pragmático o reformista. La lucha por la democracia cultural habría de traducirse, sin embargo, en una forma de cuestionamiento crítico sobre la utilidad y fundamentos metodológicos aplicados por las técnicas de investigación.

Aunque el origen de muchas de las experiencias de introducción de la investigación-acción estaba mediado por el interés instrumental de la modernización de los sistemas sociales, el cambio introducido por esta nueva cultura sociológica pronto haría evidente la necesidad de nuevas propuestas metodológicas, orientadas a la movilización y participación activa de los actores sociales en la promoción y consumo del conocimiento. Ya durante la segunda mitad de la década de los sesenta y comienzos de los años setenta, en América Latina se produce un amplio movimiento crítico en el campo de las ciencias sociales, en el contexto de las grandes transformaciones económicas, que años más tarde comenzarán a tener un fuerte impacto sobre la consideración del papel de la ciencia y la tecnología en relación a los problemas locales de desarrollo. Junto al rechazo de los modelos y enfoques funcionalistas en el campo de estudio de lo social, la nueva perspectiva microsociológica renunciará a la fantasía positivista de la neutralidad aséptica de la ciencia, favoreciendo el impulso de una metodología activa de investigación militante que trascendiera la mera recolección de datos empíricos en favor de una práctica concientizadora de movilización de los sectores populares.

El resurgimiento de la investigación-acción en la década de los setenta favorecerá, en este sentido, un auge de este tipo de metodologías gracias, entre otras razones, a que, según Pérez Serrano, se va a comenzar a apreciar la falta de aplicaciones concretas de la investigación convencional, en la mejora de las condiciones socioeducativas, a la vez que reaparece además el interés por lo práctico en el curriculum y se produce, por otra parte, un mayor protagonismo del rol docente en el aula como investigador gracias a la influencia de los movimientos de renovación pedagógica y al auge de los métodos y técnicas cualitativos de investigación en la obtención de conocimiento social.

La investigación-acción adquiere entonces un desarrollo exponencial, sobre todo entre los movimientos populares

latinoamericanos, estableciéndose, según Fals Borda, cuatro técnicas básicas en la metodología de trabajo con investigación-acción participativa:

- 1º) La investigación colectiva o de grupos.
- 2º) La recuperación histórica de la identidad.
- 3º) La valoración y utilización de elementos de la cultura popular.
- 4º) La comunicación grupal de los resultados de la investigación²⁸.

Desde entonces, la IAP se ha considerado en la academia y en los movimientos sociales una herramienta heurística de "segundo orden", imprescindible en su función productora de conocimiento social al servicio del desarrollo. Su evolución y la riqueza de experiencias sistematizadas hacen de esta perspectiva epistemológica el centro de construcción de un nuevo paradigma del conocimiento, adecuado al contexto tecnocultural de una estructura y sistema social dominado por la lógica del cambio permanente. El primer paso, el más importante para constituirse en nuevo paradigma, ya ha sido dado hace tiempo. Hoy, la IAP ya no se conceptualiza como una ciencia popular alternativa, para orientarse más bien a la búsqueda de sistematización de un saber popular tradicional.

Ahora bien, ello ha traído como consecuencia el abandono y desplazamiento de la denuncia de las relaciones desiguales de producción de conocimiento como núcleo de las críticas al saber-poder en el proceso de liberación de las condiciones sociales de dominación ideológica, al favorecer una estrategia más pragmática de la investigación-acción participativa. Esta renuncia a su vocación revolucionaria ha sido quizás el precio necesario a pagar para que la IAP se constituya hoy en un movimiento de dimensión mundial, dirigido a la obtención y

²⁸ FALS BORDA, Orlando, op.cit., p.17.

estímulo de conocimiento y saberes populares, mediante el trabajo de intervención comunitaria.

Aunque en la academia sigue viéndose la IAP con bastante escepticismo y cierto recelo, cuando no con absoluto desprecio, cada vez más distintos profesionales e investigadores de las diferentes áreas sociales tienden a asumir esta nueva perspectiva metodológica en su renuncia al positivismo tradicional. La aceptación por ejemplo en el trabajo social o en investigación educativa ha generalizado el uso de esta estrategia metodológica en las propias instituciones de educación superior. Ahora bien, a cambio de esta apertura y la aceptación de las metodologías participativas, la propia institución universitaria ha descargado de sus implicaciones epistemológicas el contenido mismo de esta propuesta metodológica. Resulta así paradójico cómo paralelamente a la progresiva aceptación y tolerancia de las estrategias participativas de investigación social entre la comunidad académica hoy se nos presenta como una situación preocupante los intentos de instrumentación de este paradigma dentro de los limitados márgenes de la filosofía convencional de investigación. Dentro de la lógica del paradigma de control, hoy es común encontrarse cómo tanto la academia, la empresa, el mercado y la administración pública recurren a estos métodos participativos para aumentar las sinergias y la efectividad productivas extrayendo información de la base de la pirámide imaginada por Ibáñez.

Como señalan Fals Borda y Rahman, la IAP se encuentra hoy en una nueva etapa de cooptación, en la que, paradójicamente, la dinámica de grupos está comenzando a ser utilizada en función de fines de clara intención instrumental resultando así que, por ejemplo, tanto a nivel de la planificación territorial como en la productividad del mercado de capitales, las metodologías participativas son ya consideradas técnicas efectivas de gran potencialidad heurística en los programas de acción y control de lo social. En otras palabras, no toda IAP o cualquier enfoque socioanalítico garantizan por sí mismos una praxis liberadora,

como igualmente ocurre en general con otros dispositivos de análisis, ya sea cuantitativa o cualitativamente.

1.5. Alternativas de investigación-acción.

Si bien es cierto que los procesos a los que puede dar lugar la IAP son procesos de carácter emancipatorio, capaces de fortalecer los distintos sectores sociales como sujetos históricos y actores protagonistas del cambio social, resulta no obstante que las políticas de investigación y desarrollo pueden también igualmente restringir el alcance de la intervención pedagógica a las necesidades pragmáticas de mejora de la calidad de la educación, tal y como en los años cincuenta ya estableciera en forma exitosa Corey.

La investigación-acción colaborativa ("Collaborative Research"), por ejemplo, representa hoy una modalidad de investigación-acción que pretende potenciar la necesidad de que todo tipo de análisis sobre la realidad social o educativa se haga siempre en colaboración, limitando el carácter práctico de la investigación social a la resolución operativa de problemas institucionales. La investigación colaborativa sólo aspira a integrar mayores niveles de cooperación entre investigadores y profesionales de la educación, reduciendo las posibilidades de la acción social al trabajo conjunto y la interacción integrada entre investigadores y prácticos, para guiar la intervención en el trabajo conjunto de analistas y pedagogos, con el concurso de otros actores de la comunidad escolar según los objetivos de planificación, análisis y evaluación cooperativa de las personas involucradas en la resolución práctica de los problemas y las tareas a afrontar responsablemente de forma compartida.

En el planteamiento de Corey, la investigación-acción constituye un proceso por el cual los agentes sociales estudian sus problemas sistemáticamente, pudiendo además analizar de manera exhaustiva en el proceso el contenido mismo de sus acciones. Por ello pone más énfasis en el trabajo conjunto de

investigadores y sujetos sociales mediante la innovación vinculada al desarrollo grupal o colectivo, manteniendo por tanto la división social en el reparto de roles durante la investigación. Lo determinante en el buen desarrollo de esta metodología es la definición de las funciones respectivas de los sujetos participantes y el carácter complementariamente simultáneo de los procesos de investigación educativa y de desarrollo profesional. El trabajo colaborativo debe poner en común los recursos, los intereses y las capacidades profesionales para llevar a cabo un esquema de trabajo, delimitando claramente las funciones y objetivos individuales.

Básicamente, la investigación cooperativa se define por las siguientes características:

1º) Los problemas de investigación son mutuamente definidos por prácticos e investigadores.

2º) La facultad universitaria y el profesor de clase colaboran en la búsqueda de soluciones para los problemas de las prácticas.

3º) Los resultados de la investigación son utilizados y modificados en la educación de los problemas.

4º) Los prácticos desarrollan competencias, habilidades y conocimientos de investigación en tanto que los investigadores se reeducan a sí mismos con la utilización de metodologías de investigación naturalísticas y estudios de campo.

5º) Como resultado de participar en el proceso de adaptación, los prácticos son entonces más capaces de resolver sus propios problemas y renovarse a sí mismos profesionalmente.

6º) Prácticos e investigadores son co-autores de los informes de investigación.

Así pues, este tipo de investigación comprende:

1. La cooperación de investigadores, técnicos y profesores en la elaboración conjunta del proceso de la investigación.

2. El carácter simultáneo y mutuamente complementario de los procesos de investigación educativo y de desarrollo profesional.

3. A diferencia de la investigación-acción participativa, en el proceso de investigación colaborativa no aparecen normalmente explícitas las hipótesis-acción. Pues se insiste más bien en la interacción entre el objetivo de investigadores y prácticos, con el fin de ir modificando progresivamente la mentalidad de ambas.

4. Los profesores aprenden de este modo, no sólo a resolver problemas, sino que adquieren una nueva visión de los mismos, amplían sus horizontes perceptivos y sus conocimientos, posibilitándoles de este modo una mejor capacitación profesional.

5. La investigación colaborativa pone el acento en la formación del grupo investigador como equipo productivo, analiza el proceso de investigación, el tiempo y la eficacia alcanzada por el grupo. Contempla el desarrollo de habilidades y de competencias, así como el favorecer procesos de maduración personal y grupal²⁹.

En otras palabras, la investigación-acción colaborativa es antes que nada un trabajo en equipo. "Una investigación/acción colaborativa supone la co-implicación profunda en todos los niveles o fases de los diseños sociales de todas las personas que intervienen de alguna manera/forma en los programas de intervención sociocultural"³⁰. Como así lo demuestra el amplio desarrollo y las experiencias sistematizadas en los últimos

²⁹ PEREZ SERRANO, *Investigación-acción...*, op.cit., pp.155-157.

³⁰ FROUFE, Sindo, *La investigación colaborativa como método de intervención sociocultural*, en Documentación Social, op.cit., p.276.

años, tal cooperación garantiza el éxito en la resolución práctica de los problemas colectivos de investigación.

La versatilidad y apertura pragmática que ofrece el marco teórico-metodológico de este procedimiento de investigación-acción ha convertido a la investigación cooperativa en la estrategia hegemónica de planeación y resolución de problemas en diversas disciplinas de las ciencias sociales. En educación, por ejemplo, la investigación colaborativa ha alcanzado una notable importancia como método aplicado gracias a la difusión lograda por la red internacional "Classroom Action Research Network" (CARN) al favorecer una práctica más efectiva de planificación y análisis de la enseñanza a la hora de resolver problemas prácticos mediante la investigación interactiva entre los expertos o investigadores reales y la experiencia concreta de los prácticos o actores sociales destinatarios de la investigación como responsables del programa-proyecto de estudio y acción social. A través de la Classroom Action Research Network, la investigación colaborativa ha sido prácticamente hegemónica como metodología en las diferentes experiencias de desarrollo curricular. En la última década, los estudios en materia de educación y pedagogía desarrollados en Estados Unidos han experimentado un creciente interés por un tipo de investigación sociocultural donde todos los elementos forman un verdadero sistema de comunicación, según los intereses de la comunidad, trabajando conjuntamente en el proceso de capacitación, equilibrio y desarrollo de sus miembros, dentro de la lógica de la justicia distributiva.

En la actualidad, el "pensamiento aristotélico" impregna de hecho esta mentalidad neopragmatista en gran parte de la corriente anglosajona de investigación-acción. Por ejemplo, la corriente de desarrollo organizacional ha aplicado esta metodología como estrategia de cambio dentro de las organizaciones y el trabajo comunitario a partir de dos principios básicos bastante significativos:

1º) La renuncia a una teoría que califican como "socioracionalista" que incluya valores éticos y una visión global de la sociedad.

2º) El rechazo de una práctica de indagación valorativa como manera de analizar las organizaciones sociales.

El modelo anglosajón de investigación colaborativa se define así por ser un método pragmático de intervención social, orientado a la resolución de problemas prácticos de la comunidad educativa, con el fin de mejorar las prácticas y condiciones sociales de la misma. Es por ello que comúnmente se asocia las propuestas de autores anglosajones con los fines pragmáticos de la reforma y/o modernización del sistema formal de enseñanza, mientras la investigación emancipadora queda reservada para el trabajo social con poblaciones marginales³¹. La Escuela de Cambridge, por ejemplo, defiende, con Stenhouse y Elliott a la cabeza, un modelo de investigación-acción centrado casi exclusivamente en el conocimiento y la renovación del currículum desde un enfoque limitadamente reformista. Retomando la tradición de estudios iniciada con Lewin, Stenhouse y Elliott reducen la investigación-acción al estudio de una situación social educativa con vistas a mejorar la calidad de acción institucional, ya sea para el desarrollo y actualización curricular, como en el caso del primero, o bien para el diseño de hipótesis contextualizadoras en situaciones concretas, según el segundo.

En ambos casos, la investigación-acción adquiere fundamentalmente una orientación diagnóstica y se centra en las condiciones institucionales del sistema educativo más que en su posible transformación. Así, Stenhouse define la investigación-acción como una práctica investigadora más o menos socializada, en la misma línea que la corriente lewineana. Si bien entiende que la investigación-acción aplicada en el campo educativo es un tipo de investigación social que va más allá de

³¹ Así lo senala, erróneamente, PEREZ SERRANO. Cfr. PEREZ SERRANO, Gloria, *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, Vol. II, Editorial La Muralla, Madrid, 1994, p.155.

una simple metodología en la reconceptualización profunda que se establece en la relación entre teoría y práctica, cuando distingue entre investigación en educación e investigación sobre la educación, marcando las diferencias entre un tipo de investigación en, para y desde la formación y la práctica docente, y otro modelo exógeno, ajeno a la realidad del profesorado, Stenhouse termina identificando no obstante la investigación-acción con un tipo de práctica participativa cuyo objetivo es la mejora y beneficio comunitario que, a través de la reflexión dialógica, favorece el perfeccionamiento de la práctica docente, el conocimiento de los alumnos y las sinergias analíticas en el investigador. La práctica educativa es el único punto de inicio y de retorno que actúa como hipótesis experimental para la dinámica investigadora. Se trata de un tipo de investigación que no pretende la explicación por una ley general o una teoría, sino que busca la comprensión de una situación particular, pero sin pretensión alguna de ir más allá de los objetivos predefinidos por los intereses de la práctica de investigación.

Elliott, por su parte, concibe el objetivo de la investigación-acción educativa como un esfuerzo sistemático que busca ampliar la comprensión que tiene el docente de los problemas de la educación. La investigación-acción debe orientarse, según esta perspectiva, a las intervenciones situacionales derivadas de las problemáticas escolares operativas. "La investigación-acción adopta un nivel teórico, en el cual la acción encaminada a modificar la situación es suspendida temporalmente hasta que se logra una comprensión más profunda del problema práctico"³². Pues para Elliott, la investigación-acción es, como mucho, una ciencia político-moral en la que existe un cierto compromiso con la transformación de la realidad educativa, cambiando aquellos problemas u obstáculos sociales que requieren una respuesta práctica y colectiva de los sujetos involucrados en el contexto de la intervención. El modelo de Elliott se caracterizará en este sentido por una serie de factores que van a determinar su comprensión estrecha de las

³² Ibid., p.142.

relaciones sociales. En primer lugar, presupone que toda situación social muestra una serie de problemas, susceptibles de cambio y resoluciones operativas. El propósito de la investigación-acción no consistiría en otra cosa sino en profundizar en la comprensión y diagnóstico de dichos problemas mediante la reelaboración discursiva de las contingencias y los factores que intervienen en la situación. Esto sólo es posible si el investigador busca la cooperación de los sujetos involucrados mediante el diálogo. Por lo que, en segundo lugar, la estrategia de investigación-acción se reduce, en lo sustancial, al establecimiento de un flujo informativo abierto y fecundo, entre el investigador y los sujetos inmersos en el problema. El movimiento de investigación-acción consistiría, según esto, en la sustitución de la racionalidad tecnocrática que habitualmente implementan los programas gubernamentales por una perspectiva reformista de la administración educativa, sustentada en el protagonismo de los profesionales de la educación como sujetos de la reforma e investigadores activos en la planeación de la modernización de la enseñanza³³.

Dentro de esta misma lógica, Ward y Tikwnoff identifican sintéticamente los fundamentos que conformarían en su conjunto esta metodología aplicada al trabajo en educación como un proceso basado en las siguientes características:

1º) El equipo de investigación debe estar integrado siempre por un profesor, un técnico en desarrollo y un investigador.

2º) Las decisiones de la investigación (técnicas, modos de recogida de datos, interpretación, etc....) son adoptadas cooperativamente.

3º) Los problemas objeto de la dinámica son definidos por el profesorado.

4º) El equipo trabaja al mismo tiempo en la investigación y en el desarrollo de la renovación curricular.

³³ Cfr. ELLIOTT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Editorial Morata, Madrid, 1993.

5º) La estrategia de investigación y desarrollo da paso a una intervención escolar.

Esto es, como se puede concluir, el poder de saber es todavía, en lo esencial, un poder teoricista en manos del investigador (de la reproducción a la reforma). La división claramente establecida entre especialistas y profesionales, entre teoría y praxis, atravesará todo el proceso de investigación mientras se conceptualiza analíticamente la institución en forma aislada, positivando variables de comprensión del fenómeno en función del objetivo programático que guía y orienta funcionalmente la estrategia de intervención grupal dentro del marco del orden instituido. Al contrario que en el socioanálisis que hemos propuesto, la investigación-acción es aquí una metodología práctica de reforma de las estructuras instituidas mediante un ejercicio de apertura democrática simulada que hace más fluido y lubricado el funcionamiento estructural del grupo y/o la comunidad de referencia.

En otras palabras, no toda metodología de investigación-acción garantiza, como advertíamos al inicio, el cumplimiento de los objetivos emancipadores. Aquí sólo hemos resumido como ejemplo un modelo de investigación-acción cuyo objetivo dista bastante en sus intenciones del cumplimiento de los fines pertinentes en relación al desarrollo local al que pretende contribuir la comunicación educativa. Pero podríamos señalar muchos otros procedimientos que igualmente no son apropiados para los fines que delimita el actual problema de la comunicación como dominio.

Dentro del modelo de investigación-acción, hoy los investigadores sociales cuentan con una amplia diversidad de métodos, con una contradictoria opción de objetivos y formas de intervención, que amplían y reducen la comprensión y peculiaridad de este paradigma metodológico. De hecho, la amplitud y poca sistematicidad de las experiencias desarrolladas, la diversidad de corrientes en el campo de la educación y la sociología, los numerosos saberes acumulados por

los movimientos sociales y la falta de consenso teórico en torno al método y los fundamentos de la metodología de investigación-acción han hecho hasta la fecha imposible una exhaustiva clasificación a este respecto. Así, nos encontramos con definiciones que reconocen finalidades de investigación y de acción, mientras otros remarcan los aspectos de investigación, acción y colaboración. Algunos insisten en el cambio o acción social, mientras otros por el contrario asocian la metodología con funciones de control de lo real. Algunos autores reconocen en la investigación-acción las tres facetas: de investigación, acción y formación, y otros únicamente señalan el objetivo limitado de la autoformación como objetivo básico³⁴, a tal punto que como resultado tenemos múltiples y variadas denominaciones del "paquete técnico".

Investigación-acción, investigación crítica, investigación participativa, socioanálisis, intervención social, investigación colaborativa, investigación crítica, investigación en el aula, investigación y desarrollo son sólo algunas de las muchas y diversas referencias que se utilizan cuando hablamos de este tipo de metodologías participativas. Todas ellas muestran diferentes formas de intervención, estrategias de análisis distintos y perfiles alternativos del investigador. Ahora bien, aún valorando la pluralidad de formas de intervención, todas estas variantes y sus denominaciones podrían ser clasificadas a partir de tres criterios básicos de definición: según las finalidades a las que se abocan las actividades de los propios investigadores (función crítica, función bisagra, función investigadora); según los fundamentos que sustentan la dinámica de investigación-acción, o, tal y como propone Goyette, según los métodos propiamente utilizados.

A través de estos tres criterios, el investigador social puede diferenciar dentro del paradigma de la investigación-acción tres tipos distintos de intervención sociológica: la normativa (entrópica), la reversiva y la proversiva (negaentrópica).

³⁴ PEREZ SERRANO, Gloria, *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*, Dykinson, Madrid, 1990, 49.

Como tampoco resulta pertinente una taxonomía exhaustiva de estrategias de investigación-acción al objeto de la presente tesis, nosotros sólo vamos a distinguir dos alternativas generales de investigación-acción: aquellas cuyas intervenciones están orientadas a un tipo de conocimiento praxiológico, y aquellas otras cuyo modelo de investigación está determinado por el objetivo principal del análisis operativo. Tal distinción se fundamenta en la afirmación según la cual, por una parte, "la aproximación clínica oscila constantemente, incluso en la investigación-acción, entre la orientación psicológica o socioterapéutica que privilegia la maduración de los compañeros a través de la evaluación de las relaciones (y el tratamiento de los disfuncionamientos de la comunicación), conduciendo a una sensibilización o a una concientización y a un cuestionamiento más que a una investigación, y la intención más praxiológica de experimentaciones y de innovaciones que desembocan en el análisis micro-organizacional y de optimización del funcionamiento social³⁵. Entre uno y otro camino, el carácter sociopsicológico del análisis grupal oscila en la investigación-acción entre su vocación reformista o el tabú revolucionario. La opción alternativa por uno u otro marca la intencionalidad de la movilización del grupo en el proceso de intervención social, y, por supuesto, plantea también una función distinta del analista interventor en la interacción durante el trabajo de campo.

Según el rol que desempeña el investigador, Kemmis distingue por ejemplo dos tipos básicos en el uso de las técnicas participativas: por un lado, la investigación técnica, en la que el experto aparece como esencial y existe una dependencia de las prácticas hacia él; y, por otro, la investigación práctica, en la que el experto es antes que nada el facilitador del proceso que potencia la autocomprensión y la responsabilidad de los actores sociales.

Ambos modelos de investigación-acción coinciden respectivamente con un tipo de intervención reformista o

³⁵ ARDOINO, op.cit., p.36.

adaptadora y un método de análisis revolucionario o transformador, siendo el primero un procedimiento esencialmente diagnóstico y el segundo un modelo esencialmente prospectivo. Hess diferencia metodológicamente, a este respecto, dos tipos básicos de intervención sociológica. Aquellas metodologías que procuran participar con los actores sociales sin implicarse, y las metodologías que analizan su contratransferencia con el cliente para un mayor compromiso con la comunidad³⁶. En este último caso, según Kemmis, el modelo de intervención social cuestiona, las dos posiciones clásicas de investigación -cuantitativa y cualitativa- mediante la perspectiva superadora de la investigación-acción participativa como enfoque dialéctico del análisis social. Esta propuesta metodológica irá por tanto más allá de la intervención sociológica de autores como Touraine y de propuestas como la antropología-acción de Sol Tax y otros autores, cuyos enfoques de la participación no pasan de la técnica del muy objetivo y algo distanciado observador-participante, para apuntar en la dirección de un socioanálisis permanente como proceso de autogestión grupal e institucional.

Frente a las clásicas alternativas metodológicas de la investigación-acción convencional, la propuesta teórica de IAP que aquí vamos a defender como modelo de movilización social del conocimiento para la convergencia práctica de la comunicación y la educación puede ser caracterizada, según Escudero, por cinco aspectos fundamentales:

1º) Una visión global y dialéctica de la realidad educativa. (La investigación social se convierte en una práctica comprometida con la desvelación de las representaciones ideológicas, y los intereses y valores latentes que subyacen en el curriculum oculto).

2º) La promoción de una praxis democratizadora del conocimiento en la que el investigador cede su dominio al verdadero protagonismo de los actores sociales.

³⁶ Cfr. HESS, R., *La sociologie d' intervention*, PUF, Paris, 1981.

3º) La integración dialéctica de la teoría y la praxis.

4º) La comprensión educativa de la realidad y la invitación a su conocimiento transformador como compromiso praxiológico con la reconstrucción crítica de las prácticas sociales desde el contexto situacional que constituye y organiza la experiencia cotidiana de los sujetos implicados en la lucha.

5º) Y el compromiso con la transformación de la realidad que favorece la liberación emancipadora de los individuos implicados en la comprensión de la realidad y en el proceso de intervención.

Este sería el modelo de referencia necesario en el contexto analizado de la comunicación educativa como dominio. Tal propuesta metodológica de investigación-acción configura nuestra apuesta teórico-metodológica por una integración de las prácticas educomunicativas con las necesidades comunitarias de desarrollo local. El problema, sin embargo, es que, en España, la aplicación de esta perspectiva metodológica de investigación-acción ha sido más bien escasa, poco sistemática y con una corta y limitada experiencia acumulada sobre el trabajo de campo.

1.6. La investigación-acción en España.

En España, la Investigación-Acción Participativa no ha alcanzado la relevancia que sería deseable en relación a otros países europeos o latinoamericanos. Paradójicamente, sin embargo, como ha reseñado el Colectivo IOE, la investigación participativa reviste en nuestro país una multiforme presencia en las ciencias sociales, si bien su estatuto es todavía demasiado periférico y marginal, sin haber podido abrir aún un espacio suficientemente amplio en la consideración e interés de los investigadores sociales.

"Tanto la introducción como el desarrollo metodológico de la investigación participativa en España son mínimos, prevaleciendo un enfoque asimétrico o desigual entre los tres agentes implicados en el proceso de investigación. En éste, el papel dominante corresponde al cliente, los técnicos adoptan una función meramente instrumental y los destinatarios se sitúan en una posición dependiente y pasiva, siendo meros receptáculos de una trama movida por intereses ajenos"³⁷. La autarquía y la relativa desvertebración social ha limitado la extensión práctica de esta metodología de trabajo aplicándose sólo según los usos dominantes, y exclusivos, del modelo de investigación evaluativa, ya sea para las funciones del trabajo social o para la modernización educativa. Por lo que respecta a las experiencias pedagógicas, la investigación-acción ha sido en España una forma metodológica de intervención cuyo uso más bien pragmático se ha orientado preferentemente a las prácticas de evaluación, sin haber sido además suficientemente incorporada a los diversos procesos formativos en los que puede intervenir la educación.

En los últimos años, sin embargo, el creciente interés por acrecentar el número de intercambios académicos y la acumulación de experiencias de investigación-acción a nivel mundial a través de diversas redes, asociaciones internacionales, congresos y seminarios como los que convoca en Madrid el Congreso Internacional de Movimientos Sociales, han avanzado una línea fructífera de producción e intervención socioanalítica empeñada en el esfuerzo de construcción de un tercer paradigma de investigación social basado en esta perspectiva transformadora de la investigación-acción. Aunque resulte paradójico, coincidiendo con el reflujo del movimiento asociativo, España ha vivido en la década de los ochenta un florecimiento de la reflexión y uso de las metodologías de investigación-acción, paralelamente a la recuperación de las dimensiones cualitativas del modo de análisis más interpretativo. Los encuentros y la discusión académica han favorecido desde entonces nuevas

³⁷ Colectivo IOE, *Investigación-Acción Participativa. Introducción en España*, Documentación Social, número 92, Madrid, 1993, p.60.

aplicaciones del saber teórico al campo social y educativo. La evaluación de programas, el desarrollo comunitario o la animación sociocultural, por ejemplo, han sido campos que progresivamente han admitido la pertinencia de las prácticas participativas de investigación.

Ya desde los años sesenta, con especial intensidad en la transición democrática, España va a ser partícipe del movimiento general de floreciente desarrollo que experimentara, a nivel mundial, las metodologías participativas de investigación-acción, coincidiendo con el auge y surgimiento de los nuevos movimientos sociales, marginados en la clandestinidad durante la dictadura franquista. Este desarrollo de la investigación-acción en nuestro país será progresivo prácticamente hasta la década de los ochenta. Será entonces cuando la investigación participativa logre el reconocimiento generalizado y la madurez experimental suficiente gracias a las contribuciones y el conocimiento práctico aportado por ejemplo por las Universidades Populares en los programas de educación y desarrollo local. A partir de 1980, España va a formar parte del Grupo Europeo de Investigación Participante, enrolado a su vez en el Consejo Internacional de Educación de Adultos. En 1985, además, nuestro país será la sede del Seminario Internacional de Investigación Participativa, organizándose a partir de él una amplia red que habría de difundir esta nueva propuesta metodológica a través de diversos encuentros (Manises, 1985), jornadas de reflexión como las de Andalucía sobre Evaluación de la Animación Sociocultural, y congresos como el de la UNED (1989), que impulsarán la introducción de las técnicas participativas en las Facultades de Educación y Sociología.

El éxito logrado en la difusión de estas metodologías a lo largo de los ochenta ha sido tal que incluso la academia reconoce, no sin ciertas reservas, la investigación-acción como un complemento metodológico -"exótico"- en la nueva epistemología del conocimiento social en el campo de la educación, el trabajo, la investigación social y, por supuesto, en el desarrollo comunitario. La tradición y experiencia del

Departamento de Sociología de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, con el profesor Quintana a la cabeza; la aportación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia, bajo la dirección del profesor González, o los programas de posgrado que coordina el profesor Rodríguez Villasante en la Facultad de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid son, por citar sólo algunos casos, en la actualidad, sólidos y consistentes avales académicos que han favorecido una cierta tolerancia de la Universidad respecto a la introducción de la investigación participativa en el campo de las ciencias sociales. Este reconocimiento, sin embargo, no ha venido acompañada por una transformación real de las prácticas de investigación y el ejercicio académico. Al igual que en otras latitudes, la investigación participativa en España ha pasado sin cuestionamiento alguno en sus aplicaciones del sojuzgamiento a la asunción acrítica por parte de las instituciones de educación superior. Si fuera pertinente al caso, podríamos analizar cómo se ha producido esta cooptación "domesticadora" de la que habla Fals Borda cuando critica el uso instrumental del modelo metodológico que ofrece la investigación participativa en campos tan diversos como la producción industrial o la modernización educativa. Pero como no conviene al objeto de la presente tesis, en su lugar vamos a intentar centrarnos en cuál es la experiencia socialmente acumulada más útil a los fines del desarrollo comunitario y la educomunicación. Pues aunque son variadas y muy amplias y diversas las alternativas de investigación-acción que en estos momentos se trabajan en nuestro país, sólo una nos interesa especialmente.

De las variadas líneas de investigación producidas en España, convendría tomar en consideración, dada su pertinencia para los fines de la presente tesis, el trabajo desarrollado por el profesor Rodríguez Villasante, pues su propuesta metodológica enfoca localmente los estudios de caso como totalidades concretas, utilizando metodologías cruzadas que siguen un eje epistemológico central, a partir de la experiencia de los movimientos populares como agentes transformadores del entorno ciudadano desde una mirada reticular de los problemas locales.

El estudio de las redes de identificaciones clientelares o, por el contrario, emancipadoras parte, en su trabajo, del entorno cotidiano de los sujetos con el fin de lograr movilizar la conciencia de los actores sociales como proceso de acumulación criticista de una praxis social cuestionada. En este sentido, el método de investigación de Villasante pretende "cerrar contrastes entre sectores diferentes (precisar las contradicciones entre grupos y con las bases, triángulos de relaciones en las comunidades), para abrir la re-construcción de la red existente (negociar, participar, etc..)"³⁸.

Villasante no abre su método de IAP a la realidad social para luego cerrar finalmente aquellas contradicciones descubiertas. Más bien al contrario, el método que propone abre el campo imaginario a la lógica de la potencia, para experimentar con los movimientos sociales universos simbólicos de ilimitadas posibilidades, operando así la metodología dos grandes procesos de intervención en el paso de la investigación a la acción planeada democráticamente, como dialéctica permanente entre pensamiento y acción, y entre praxis social y reflexión críticamente dialéctica:

I) **La Investigación-Acción Participativa (IAP)** como cuestionamiento de los sucesos locales (analizadores) objeto de interés para la comunidad al objeto de "ver relaciones complejas: a) sus resultados en cuestiones de desarrollo local, equipamiento urbano, salud, educación para la vida cotidiana, sustentabilidad (...); b) las relaciones entre las diferentes formas clientelares y emancipatorias que se dan en lo concreto (...) y c) lo que va quedando en la memoria colectiva de las comunidades y los movimientos, como socialización profunda de los hábitos, de los comportamientos colectivos (a retornar en algún momento por los propios movimientos para nuevas prácticas emancipadoras)"³⁹. Es decir, se trata de un trabajo de

³⁸ RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás, *Aportaciones básicas de la IAP a la epistemología y metodología*, en Documentación Social, op.cit., p.35.

³⁹ RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás, *Las ciudades hablan*, Madrid, 1994, p.27.

autodiagnóstico mediante el encuentro con los sujetos sociales en tres momentos de apertura:

I) Implicación con las fracciones de clase y las clases sociales existentes en la estructura social, conociendo qué reivindicaciones o enfrentamientos mantienen, qué necesidades e intereses están implicados, según las distintas fracciones de clase en presencia, cómo se produce la construcción de unos u otros bloques sociales, las alianzas o pactos implícitos y explícitos, y cómo se aglutinan las propuestas o reivindicaciones colectivas por unas fracciones y otras.

A) Autoemancipación frente al autoritarismo en las culturas y redes sociales organizando un organigrama formal de grupos y sectores informales mediante el estudio de las redes sociales de convivencia, los organigramas y sociogramas, el desarrollo de los "conjuntos de acción" y el análisis de los grupos y sectores sociales (jóvenes, mujeres, tercera edad, etnias, trabajadores, grupos de interés, etc...) en su potencia emancipadora.

P) Potencia popular a partir de las necesidades sentidas, no como aspiraciones únicas sino como problemáticas contradictorias a las que se debe enfrentar a través de un análisis del campo de posiciones (mapeamiento ideológico) y del estudio de los proyectos que pueden hacer viable una cooperación para la acción.

II) El Programa de Actuación Inmediata (PAI) como transformación del espacio más allá de la "producción" (cuanti) o "reproducción" (cuali) del espacio en la constitución de analizadores contruidos sobre el diagnóstico de los analizadores históricos a través de tres consideraciones principales:

P) Presupuestos. Qué fechas, cantidades y compromisos asume o puede asumir la comunidad.

A) Alternativos. Cuál es el horizonte de transformación social necesario y deseado y qué sectores populares pueden respaldarla llevándola a la práctica.

I) Integrales. Qué territorio es el espacio social de operaciones, cuál es el ámbito de alcance de la acción descentralizada, qué elementos debe integrar en materia de empleo, cultura y equipamientos, y cómo se integran los habitantes y sectores que componen la administración local.

Rodríguez Villasante distingue, a este respecto, cuatro tipos de reflexividades posibles:

- La reflexividad de los grupos en sus contextos.
- La reflexividad conversacional en las redes formales e informales.
- La reflexividad proyectiva con los expertos.
- Y la reflexividad práxica en contexto situacional.

En función de estas alternativas, y con el fin de lograr la promoción democrática de los grupos sociales, el trabajo de intervención se va a orientar metodológicamente a partir del espacio ordenado de los movimientos sociales como lugar común de incomunicación, en el que cabe plantear "prótesis creativas, provocaciones, negociaciones, y reversiones práxicas, (además de) iniciativas concretas que nos conduzcan a situaciones de mayor simetría"⁴⁰. El núcleo de su propuesta parte pues de la propia praxis de las redes locales y de su potencia autoorganizativa para desbordar el marco de la realidad dominante.

⁴⁰ RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás, *Las democracias participativas. De la participación ciudadana a las alternativas de la sociedad*, Ediciones Hoac, Madrid, 1995, p.211.

Lo más valioso, sin embargo, del planteamiento metodológico de este autor es que integra una crítica de la economía política de lo local y la crítica de la etnología ciudadana con el estudio de la ecología social en tanto autoanálisis emancipador, propio de las metodologías participativas, en función de la potencia instituyente del contexto de lo local, donde se construye la ciudadanía como proceso de comunicación pedagógica esencial a toda democracia. Volvemos de nuevo sobre el inicio. Desde el punto de vista de una metodología auténticamente participativa, lo que de verdad resulta decisivo es poner el acento en el anonimato instituyente, en la instancia fundacional más que en el momento de lo instituido, tal y como apunta Lourau. La educación como lucha por la ciudadanía significa, en este sentido, comprender la democracia como praxis pedagógica, y viceversa. Luego, la propuesta de Rodríguez Villasante resulta más que pertinente al objeto de esta tesis, ya que vincula las prácticas y experiencias de autogestión de los movimientos sociales con un enfoque integral del desarrollo en el ámbito local, desde una perspectiva constructivista que valora en sus justos términos la importancia y función estructurante de las redes sociales.

2. Principios, epistemología y concepción metodológica de la Investigación-Acción Participativa.

Como ya afirmáramos con Freire, todo conocimiento es acción. El saber es difícilmente desvinculable del hacer. Todo proceso de conocimiento liga la descripción de lo real con su dominio e intervención. Nuestro conocimiento representa, además, la estructura y el marco normativo que determina la acción social, pues el saber conforma el comportamiento manifiesto o implícito que regula nuestro comportamiento en nuestras interacciones como sujetos con otros actores sociales. Ahora bien, tradicionalmente el deseo de saber ha sido escindido de la necesidad de actuar, resultando así que "la relación del saber descansa en una relación de explotación. Hay quien no sabe pero quiere y puede saber (el poder), y quien no sabe pero sabe

cómo saber (el sujeto investigador), y, por último, en la tríada del saber, se encuentran quienes saben, pero no saben que saben (el sujeto-objeto investigado)"⁴¹. Los sujetos objeto de la acción cognoscente pasan así a convertirse en sujetos sujetos, formas estereotipadas despojadas de su subjetividad por la acción investigadora de los analistas que cosifica la dimensión vivencial de los actores sociales. El sentido y concepto metodológico de la IAP buscaría precisamente mostrar el camino a estos últimos para que aprendan a valorar su conocimiento (cultura popular).

Los estudios culturales, la etnografía, el materialismo histórico, la nueva teoría de la recepción, la sociología reflexiva y la nueva cibernética de segunda generación convergen aquí en la fundamentación epistémica de este tercer paradigma, opuesto a las tres variantes tradicionales de investigación. Según Demo, hoy podemos distinguir cuatro tipos o estrategias metodológicas en el proceso de obtención de conocimiento: la investigación teórica, según el modelo clásico de sistematización científica de la realidad; la investigación metodológica, que aporta los instrumentos adecuados para captar y manipular la realidad; la investigación empírica, que busca comprender los fenómenos mediante su cuantificación; y la investigación práctica, que entiende el proceso de investigación como un acto político e ideológico. Los tres primeros constituyen, básicamente, el núcleo del procedimiento clásico de investigación social, mientras que el cuarto representa una alternativa real a la racionalidad reduccionista con la que operan habitualmente las ciencias sociales. En la base de este planteamiento late, en cierto modo, la disputa epistemológica ya planteada en las discusiones entre lo cualitativo y lo cuantitativo, entre relativismo y objetivismo, y entre realismo e interpretación idealista que atraviesa el contenido del debate en el campo de la ciencia a lo largo de su historia.

Desde una perspectiva dialéctica, la cuestión de fondo que hoy nos plantea la investigación-acción participativa remite a

⁴¹ MONTANES, Manuel, *Aportaciones básicas de la IAP en su relación con los movimientos sociales*, en Documentación Social, op.cit., p.158.

un serio cuestionamiento de las metodologías convencionales de carácter distributivo o estructural, rechazadas justamente por fragmentar el conocimiento en el proceso de predicción de verdades desligadas de la acción social. En esta lógica dominante que refuta la praxis socioanalítica grupal, el orden de la ciencia es básicamente el orden del discurso del poder, quien, como dice Ibáñez, se reserva la norma del azar, mientras los grupos sociales y el conjunto de la población asumen las representaciones culturales de dicho orden como un discurso natural de lo dado por sí mismo, al observar escindida la representación del entorno en el cual desarrollan su práctica del sentido mismo con que determinan su acción.

Es justamente a partir de los fundamentos ideológicos de esta perspectiva empírica abstracta, o positivista, frente a los que el enfoque dialéctico de la investigación-acción participativa, como educación popular, plantea la pertinencia de integrar el momento de transformación con la búsqueda de conocimiento según cinco principios básicos rectores:

1. La resignificación de la realidad social de acuerdo con su propia autorreferencia, necesidades e intereses distintos a los de la realidad objeto del conocimiento a partir de la subjetividad de los actores sociales.

2. La construcción de su representación simbólica en la mediación compartida de la realidad.

3. El diseño de un proyecto para transformar la realidad significada según la interpretación compartida del mundo.

4. La producción del correspondiente plan de acción para llevar a cabo el proyecto.

5. La transformación de la realidad significada de acuerdo con esa significación y con el proyecto diseñado para su modificación⁴².

⁴² E.D.E., *La perspectiva dialéctica*, en *Documentación Social*, op.cit., p.2.

Según Habermas, un ejercicio de mayor reflexividad sobre la base metodológica de las ciencias sociales exigiría hoy la construcción de un nuevo paradigma acorde con los rasgos distintivos de la sociedad humana en contraposición al mundo natural, promoviendo una perspectiva social y del conocimiento mucho más constructivista, para favorecer la capacidad crítica de los sujetos y el desarrollo de un pensamiento autónomo, históricamente determinado y transformador. Para algunos autores, como Moser, la investigación-acción constituye en este sentido un nuevo paradigma dentro de las Ciencias Sociales, pues la observación se fundamenta en la discusión y en un concepto dialógico de verdad. Como ha demostrado la nueva imaginación sociológica, las metodologías participativas muestran significativas ventajas sobre las metodologías cuantitativas y cualitativas, en la medida que, frente a los contextos sin reflexividad de lo cuantitativo y a la reflexividad sin contexto de lo cualitativo, el planteamiento metodológico de la IAP trata de combinar dialécticamente reflexividad del observador y de lo observado, y reflexividad del contexto, al garantizar la unidad teórico-práctica indisoluble de todo conocimiento.

Frente al enfoque empírico-analítico que separa totalmente teoría y práctica, la IAP demanda como necesaria la emergencia de una nueva concepción interpretativa que favorezca el acercamiento y la total integración entre teoría y práctica. A partir del análisis de la alienación, de la lógica de la reproducción social y la dialectica de las relaciones sociales, el proyecto de la investigación-acción participativa pondrá así en tela de juicio la naturaleza política de toda teoría. El concepto de práctica, entendida como praxis contradictoria expuesta a situaciones problemáticas, contextualizadas y de incertidumbre, va implicar de este modo una reflexión ligada a la acción social de los sujetos, orientada según los objetivos de emancipación y concientización por parte de los propios actores sociales. De hecho, la investigación participativa constituye una propuesta teórico-metodológica que aspira a facilitar la socialización del poder y del conocimiento:

"La IAP comparte con la ciencia social tradicional el uso de algunos métodos y aun el objetivo de producir conocimientos que beneficien a la humanidad (...) La IAP, sin embargo, se diferencia de la investigación convencional por la especificidad de los objetivos de cambio social que persigue, la utilización y modificación de los métodos investigativos, las clases de conocimiento que produce, y por la manera como relaciona el conocimiento con la acción social. Debido a ello la IAP se aparta radicalmente de la investigación social tradicional en términos tanto metodológicos como epistemológicos"⁴³.

Al integrarse dialécticamente conocimiento y acción social, la investigación-acción participativa resuelve la dualidad clásica que establecía la división social del trabajo en el proceso de investigación dentro del campo de las ciencias sociales, definiendo una perspectiva epistemológica previa que determina la posición del sujeto investigador en relación a la praxis. La IAP busca lograr la unidad entre la teoría y la práctica, rompiendo esquemas como el de la división entre investigadores de la educación y enseñantes, en función del desarrollo de un pensamiento creativo e imaginativamente independiente. La epistemología se concibe aquí, en este sentido, como el análisis de las interrelaciones entre poderes y saberes que provocan los saltos epistémicos y posibilitan una determinada forma de conocimiento. La teoría del conocimiento comprende por tanto una teoría del saber y una teoría del poder.

Como señala Palazón, "lo importante no es cómo se accede al conocimiento, sino para qué se busca dicho conocimiento, subordinando así las cuestiones de carácter metodológico a los objetivos y fines que se pretenden alcanzar. En este sentido, para la teoría crítica no existe distinción entre teoría y práctica no existe distinción entre teoría y práctica ya que es la finalidad de la investigación la que, en última instancia, aporta la credibilidad teórica a un proceso de investigación"⁴⁴. Este mismo autor apunta seis características principales que diferencian a la investigación-acción en su intento de construir un nuevo paradigma:

⁴³ PARK, Peter, *Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas*, en Salazar, op.cit., p.138.

⁴⁴ DIAZ, Mario de Miguel, *La IAP un paradigma para el cambio social*, en Documentación Social, op.cit., p.94.

1º) La polémica clásica entre explicación y comprensión, entre conocimiento nomotético y conocimiento ideográfico queda relegada a un segundo plano en favor de una perspectiva praxiológica de lo social, donde lo prioritario es el diálogo constante con la realidad para intervenir en su transformación.

2º) El trabajo del investigador no se dirige a descubrir o verificar hipótesis sino a dinamizar los movimientos sociales con el fin de impulsar los cambios necesarios en el contexto social de actuación.

3º) Los resultados obtenidos son provisionales por constituir la investigación un proceso permanente de búsquedas tentativas en torno al problema objeto de estudio.

4º) En consecuencia, los diseños de investigación no determinan de antemano la actividad en el trabajo de campo. La acción no puede estar totalmente planificada.

5º) La investigación-acción no busca la obtención de un saber objetivo, generalizado y de carácter predictivo, su meta no es la sistematización de leyes generales.

6º) La operatividad de la investigación depende del apoyo y nivel de reflexividad de los actores sociales involucrados. La evaluación es pues de carácter deliberativo.

Estos rasgos definitorios de la investigación-acción participativa definen, en consecuencia, a la metodología como un modelo integral alternativo al procedimiento analítico que nos ofrecen los estudios convencionales. Para empezar, tal y como comenta Fox:

1. La investigación activa versa sobre problemas concretos.

2. Se trata de un tipo de investigación que aspira antes que nada a aportar soluciones locales que resuelvan problemas

concretos evaluando colectivamente la aplicación dada a dicho problema.

3. El ámbito de generalización de los resultados es únicamente el propio grupo del que se obtienen los datos.

4. El investigador, por otra parte, elabora su investigación desde la particularidad de la situación con la que se encuentra, no puede manipular las condiciones de la investigación misma.

5. La significación de los datos se hace únicamente a través de la apreciación de los observadores y sus marcos de referencia prácticos.

Según señala el profesor Quintana, la investigación-acción participativa consiste en un proceso sistemático de estudio crítico "in situ":

a) La investigación se crea a partir del terreno de la acción.

b) El análisis por tanto tendrá un trasfondo praxeológico.

c) Los resultados se orientan a la mejora de la calidad de la acción.

d) La resolución misma de los problemas es de carácter práctico.

La investigación participativa pretende, en suma, construir el conocimiento a partir del criticismo práctico del sentido común aplicado por los propios actores sociales. Pues para desarrollar una comprensión crítica de la realidad es necesario partir de la experiencia cotidiana y la propia práctica de los sujetos intervinientes en el proceso de construcción de lo social. Tal y como se ha demostrado en el estudio sociológico de la vida cotidiana, la representación que la gente tiene de su

realidad y de su vida cotidiana supone que el conocimiento de esta realidad no es una mera lectura pasiva de la misma. El conocimiento cotidiano constituye representaciones organizadas de los fenómenos condicionadas por la posición que los individuos o grupos ocupan como agentes sociales en el proceso y en las relaciones de producción. Los conocimientos cotidianos constituyen, en este sentido, una organización congruente de nociones empíricas, en las que se reduce los problemas o fenómenos de la realidad a sus aspectos individuales no relacionales, tomando en cuenta sólo los efectos directos e inmediatos de una acción. Por ello decimos que el conocimiento cotidiano no se fundamenta sobre un método sistemático para analizar las situaciones, estimular los logros y los obstáculos, pues no formula ni comprueba hipótesis. El conocimiento se queda, por lo general, al nivel de las apariencias de las cosas. El conocimiento cotidiano es un conocimiento útil, esencialmente pragmático y operacional, que obstaculiza, en ocasiones, la comprensión de la realidad global al no entender las leyes internas que regulan los fenómenos particulares. Ahora bien, la comprensión crítica de los mismos depende de su inserción en el carácter localizado de la experiencia. La apelación vital al sentido común resulta decisivo en la estrategia de apropiación de lo real, tal y como demuestra Freire.

La IAP parte, en este sentido, de una epistemología implicativa no sólo como práctica, sino también como modelo de conocimiento para poder garantizar el autoanálisis crítico del conjunto de representaciones que denominamos "sentido común". La Investigación-Acción Participativa implica una teoría del conocimiento (epistemología) y una metodología de investigación particular, que aspira a vivenciar la función epistemológica sobre la función teórica, facilitando metodologías como saber-hacer emancipador. Esto es, "la IAP es un posicionamiento (episteme comprometida) con los espejos, con las estrellas; crítico con sus propios resplandores (no basista), sabiéndolos parciales y virtuales, pero necesarios para su emancipación"⁴⁵.

⁴⁵ RODRIGUEZ VILLASANTE, *Aportaciones.....*, op.cit., p.28.

En la misma línea crítica, Kemmis y McTaggart señalan que la investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva, emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como una comprensión de esas prácticas y un mayor conocimiento del contexto de referencia en el que las situaciones que se analizan tienen lugar⁴⁶. La Investigación-Acción Participativa consiste pues, básicamente, en un ejercicio de reconstrucción dialéctica del sentido implícito en toda acción para mostrar la disposición de las relaciones entre los elementos que conforman la realidad de los actores implicados. La investigación-acción participativa impulsa, según este planteamiento, una dinámica dialéctica del pensamiento y la acción, en la que los grupos e individuos comprometidos en el proyecto logran constituirse como comunidad autocrítica de investigación. Ello implica una praxis y una comunicación autoanalítica en que el colectivo implicado desarrolla un esfuerzo sistemático de introspección comprensiva sobre su praxis social para racionalizarla y lograr redes de relaciones más racionales y justas.

La Investigación-Acción Participativa puede sintéticamente definirse como un tipo de investigación transformadora, que busca el cambio y la mejora activa de la realidad social, a partir del trabajo de los grupos, sujetos y los actores sociales conscientes que participan de una voluntad compartida de reconstrucción comunitaria. Si bien no debe entenderse por ello la constitución, como señalara Fals Borda, de una "ciencia del pueblo", el movimiento de investigación participativa sí debe concebirse, en consecuencia, como el retorno de la información producida al conjunto y la generalidad de la población y los movimientos de base, para popularizar las técnicas de investigación en el lenguaje y en la forma de la cultura popular, mediante un esfuerzo consciente de acción/reflexión en el trabajo diario de los grupos actores convertidos en sujetos autónomos y gestores del proceso de investigación. Se trata, en

⁴⁶ Cfr. KEMMIS, J. y McTAGGART, R., *Cómo planificar la investigación-acción*, Laertes, Barcelona, 1988.

otras palabras, de un proceso de utilización de la inteligencia crítica orientada al logro de un tipo formación praxeológica.

La tarea principal de esta estrategia metodológica es crear grupos de reflexión capaces de desarrollar permanentemente análisis críticos de las situaciones en las que operan institucionalmente para instituirse en poder popular o poder colectivo instituyente configuradora de los escenarios y representaciones del cambio social. La espiral autorreflexiva que genera la investigación tiene pues por núcleo la estructura grupal. Toda investigación-acción participativa nace a partir de la preocupación compartida por el grupo a la hora de lograr una intervención productiva que promueva procesos de cambio en la liberación del potencial dialéctico durante el proceso de análisis crítico de la realidad. Se trata pues de una metodología de intervención grupal praxiológica, de una estrategia orientada a la praxis, cuyo objetivo, por lo mismo, está predeterminado por la función de obtención de un saber para hacer.

El saber no se segrega del sentido de la práctica pues lo que interesa es la transformación y mejora de la propia realidad social. La ciencia se enfrenta aquí al problema nuclear de la división social del trabajo y al papel reproductor del conocimiento. La IAP, como hemos dicho y volvemos a repetir, apuesta por crear una nueva cultura de investigación a partir de la imaginación y la creatividad colectiva del trabajo del investigador analista, mediante la construcción de hipótesis de partida anclada en la realidad cercana de los problemas cotidianos, en virtud de las necesidades del grupo demandante, que es quien establece el sentido de las soluciones e igualmente la definición de los problemas.

La IAP funda así una nueva epistemología de la praxis al vincular los intereses de la investigación con las necesidades de cambio social⁴⁷. La investigación-acción participativa representa pues una nueva epistemología de la praxis que procura

⁴⁷ Cfr. OQUIST, Paul, *Epistemología de la investigación-acción*, Punta de Lanza, Bogotá, 1978.

acercarse a la realidad para interpretarla y propiciar un cambio radical que transforme el entorno ciudadano construyendo un saber práctico ligado a la transformación de la realidad. Interesa en este sentido señalar la pertinencia inductiva del modelo de investigación-acción participativa como programa metodológico de producción de conocimiento a través de la praxis generativa y constructivista de los actores sociales, por fundamentarse en una perspectiva dialéctica de la acción y de los sujetos en relación al contexto objeto de la intervención. La investigación crítica se precia incluso de ser una investigación práctica por cuanto su objetivo es investigar desde la misma praxis, con el fin de mejorarla según los intereses y deseos de los participantes involucrados en ella. La teoría y el objeto de la reflexión social no es sino mejorar la calidad de la acción misma construyendo una praxis permanentemente reflexiva. Luego:

"a) No es una investigación teórica en el sentido de que surja de problemas teóricos/académicos, sino que más bien sus inicios son debidos a necesidades sociales y educativas cuya solución reclama la acción práctica. b) Es una investigación participativa porque asume una visión democrática del conocimiento y de los procesos educativos implicados en su elaboración"⁴⁸.

Esto es, la teoría se configura en la práctica, y desde ella, mediante una relación dialéctica con la realidad. El desafío que plantea esta metodología es que precisamente busca encontrar el punto de equilibrio que supere la tradicional escisión entre teoría y praxis, complementando el movimiento de la investigación con el de la acción social. "El punto principal de la investigación, por tanto, no consiste meramente en producir mayores teorías sobre la educación ni prácticas más eficaces; la investigación educativa hace de la práctica una cosa más teórica, en el sentido de enriquecerla mediante la reflexión crítica, sin que al mismo tiempo deje de ser práctica, por cuanto ayuda a formular más concluyentemente los juicios que informan la práctica educativa"⁴⁹. La investigación no dirige la

⁴⁸ SAEZ CARRERAS, Juan, *La IAP y el nuevo enfoque de la educación*, en Documentación Social, op.cit., p.203.

⁴⁹ IMBERNON, Francisco, *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Graó Editorial, Barcelona, 1994, p.133.

acción mediante prescripciones importadas de marcos teóricos generales, sino que pretende clarificarla a partir de la práctica que autorregula las experiencias educativas. No se trata por tanto de investigar para aplicar los descubrimientos según un determinado plan de acción, sino más bien investigar desde las formas reflexivas de acción que desarrollan en la práctica los propios grupos sociales en cuanto "actores-autores". Cuando hablamos de la IAP como un paradigma de investigación histórico que rescata el saber popular legitimando la experiencia de los sectores populares en relación a las representaciones dominantes significa construir conocimiento desde la praxis "doméstica" de los propios sujetos.

Luego la investigación-acción se caracteriza por ser una experiencia concreta a partir de las contradicciones inscritas en el orden social de lo real concreto. Es la situación global concreta la que determina toda posible construcción de conjeturas o hipótesis de acción social, y no al revés. Pues esta metodología tiene por propósito el cambio social efectivo, busca generar procesos generales de transformación local. De ahí el enfoque microsociológico de análisis molecular a pequeña escala de las relaciones sociales instituidas. Las hipótesis que se elaboran son inducidas por la observación directa de abajo a arriba según una visión holística de lo molar. Como señalan Carr y Kemmis, la investigación-acción parte del reconocimiento explícito del carácter práctico de la teoría, en el sentido de que la veracidad depende de la integración teórico-práctica del descubrimiento del entorno inmediato de actuación.

Hablamos de un tipo de investigación más socioanalítico que distributivo, en el que se rechazan las nociones positivistas de racionalidad y objetividad. El recurso a categorías interpretativas retoma el valor del concepto ideología favoreciendo un diagnóstico compartido por los grupos sociales frente a los factores que reproducen el orden instituido socialmente. El aspecto esencial del método es la autorreflexión de los agentes sociales. A diferencia de otros métodos y perspectivas de investigación, aquí los actores sociales

orientan el proceso de conocimiento a la propia praxis cotidiana. La acción concertada cooperativamente en el autoconocimiento grupal garantiza el desarrollo personal y profesional de los agentes comprometidos en la intervención comunitaria. Ni que decir cabe el señalar que leer, percibir y aprender la praxis cultural cotidiana es condición imprescindible para el desarrollo de una comunicación alternativa.

Retornar al sentido común de los actores sociales, significa partir de la premisa de que los sujetos no solo pueden hacer sino también pueden pensar sobre su hacer, y más allá aún, pueden pensar en hacer algo distinto a lo que hacen, de modo que su práctica y su pensamiento se puedan contrastar dialécticamente configurando nuevas situaciones de diálogo y comprensión diferentes a los contextos o las situaciones realmente existentes, gracias a la construcción compartida de un nuevo sujeto investigador, un sujeto-sujeto, y un contexto plenamente reflexivos. La investigación-acción se concibe, en este sentido, como un movimiento general de replanteamiento reflexivo del sujeto y como un proyecto de refundación del sentido mismo de las ciencias sociales y humanas.

La IAP, pese a las numerosas críticas epistémicas, pretende erigirse en una alternativa eficaz a la corriente científicista, introduciendo una nueva cultura empírica anclada en lo cotidiano frente a la abstracción introducida por la racionalidad instrumental. La importancia de lo popular en este modelo metodológico forma parte del objeto de interés gramsciano que busca la transformación del sentido común por el conocimiento crítico de la realidad. Desde la perspectiva del paradigma crítico, la investigación participativa no consiste sólo en tomar parte activa de las representaciones sociales y del sentido comúnmente aceptado por la rutina de las prácticas sociales, sino más bien en partirlo críticamente desde dentro, a partir de las propias potencialidades de que son capaces los propios sujetos. En otras palabras, "la participación se redefine ahora como el rompimiento de la relación usual de

explotación y sumisión del binomio sujeto/objeto para convertirla en una relación simétrica u horizontal de sujeto/sujeto"⁵⁰. La IAP busca por ello "recuperar a la vez lo que hay de subjetivo en el objeto y lo que hay de objetivo en el sujeto. Es decir, encontrar la belleza de la artesanía popular en la construcción participada de las ciencias sociales. Es decir, no en el resultado final, pulido y perfeccionista, sino en la textura y el pulso, que muestran la viveza del proceso, su práctica"⁵¹.

Tal enfoque nos plantea una modificación de calidad en la consideración habitualmente establecida del contenido de las ciencias sociales. El matiz que introduce la naturaleza popular del proyecto, el carácter abiertamente vivencial del proceso de investigación así como su pensamiento profundamente experiencial, nos lleva a concebir el proceso de investigación como una encrucijada de caminos creado sobre la creatividad la imaginación multidimensional de las realidades objeto de estudio. Es así que la IAP es un tipo de investigación ricamente polifuncional. se sirve de metodologías cualitativas para integrar también las técnicas y métodos cuantitativos en la recolección de información. En la medida en que el carácter de la realidad es multidimensional, plural y cognitivamente relativo, el procedimiento metodológico de la investigación participativa va a representar la defensa de una conceptualización del proceso de investigación de naturaleza poliédrica, fundamentándose en el uso plural de técnicas y disciplinas teóricas, así como en el uso integrado de registros tanto cuantitativos como cualitativos en la recolección de información. Como explica Fals Borda:

"Las técnicas de la IAP no excluyen el uso flexible de otras prácticas que se derivan de la tradición sociológica y antropológica tales como entrevistas abiertas (evitando las estructuras excesivamente rígidas), censos o encuestas simples, observación sistemática directa (con participación personal y experimentación selectiva), diarios de campo, archivo de datos, fotografía, cartografía, estadísticas, grabaciones de sonido y uso de archivos regionales y nacionales. Los cuadros (personas de recursos) no sólo

⁵⁰ FALS BORDA, op.cit., p.15.

⁵¹ RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás, *Aportaciones básicas de la IAP a la epistemología y metodología*, en Documentación Social, op.cit., p.25.

deberían estar equipados para el manejo responsable de estas técnicas ortodoxas, sino que también deberían saber cómo popularizarlas, enseñando a los activistas métodos de estudio más simples, más económicos y controlables, para que éstos puedan llevar a cabo su labor sin dependencia alguna en agentes externos y/o intelectuales y sus costosos equipos y procedimientos"⁵².

Esto es, los diversos métodos que integra la IAP deben implementarse al servicio de un proyecto de investigación compartido socialmente, más allá del manto ceremonioso de la retórica clásica de la ciencia. La IAP no debe confundir el principio de reflexividad con pretender que determinados grupos se erijan en sujetos investigadores para analizar otros colectivos como objetos-sujeto. La IAP debe articular el enfoque emic y etic en el marco de una perspectiva reflexiva y dialécticamente referenciada. Pues se trata, en realidad, de un tercer paradigma emergente que diseña un modelo complejo de investigación y de acción, frente al constreñimiento cuantitativo y a la apertura cualitativa:

"La investigación participada tiene que saber articular el enfoque emic (desde dentro) y etic (desde fuera) en la perspectiva reflexiva (hacia sí mismo) y en la proyectiva (hacia fuera, hacia la acción) (...) Es decir, es conveniente conocer la visión que las diferentes sensibilidades (que conviven en las diferentes asociaciones) tienen de su propia organización como la que se nos ofrece desde fuera. Si uno de los objetivos de la investigación fuese conocer tanto lo que hacen las asociaciones como el motivo de por qué lo hacen, una metodología reflexiva participada tendría que responder al siguiente planteamiento: 1. Reflexividad (hacia dentro); 2. Etic (desde fuera); 3. Proyección (hacia fuera); 4. Emic (desde dentro)"⁵³.

La investigación-acción participativa debe ser considerada como una metodología cuyo enfoque cualitativo busca describir y comprender los problemas prácticos de la realidad con el fin, sobre todo, de transformar la praxis social de los sujetos que integran una comunidad determinada. Antes que nada, en primer lugar, debe ser conceptualizada como una estrategia de investigación introspectiva que se centra en la participación de grupos y actores sociales, conforme a un sistema de intercambios articulado dialécticamente en la creación transformadora del

⁵² FALS BORDA, op.cit., p.19.

⁵³ MONTANES, Manuel, RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás y ALBERICH, Tomás, *Los movimientos sociales y la Europa de los ciudadanos*, Documentación Social, número 94, Madrid, 1994, p.260.

medio. Pues el reconocimiento crítico y participativo en la propia realidad es el factor que garantiza la movilización de la acción transformadora.

Citando a Hall, Pérez Serrano resume, en este mismo sentido, en ocho principios los fundamentos en los que se basa la metodología de investigación-acción participativa:

"1. Todos los métodos de investigación están impregnados de implicaciones ideológicas. 2. El proceso de investigación no puede agotarse en un producto académico, sino que debe representar un beneficio directo e inmediato para la comunidad. 3. Debe involucrarse a la comunidad o a la población en la totalidad del proceso, incluso en la búsqueda de soluciones y en la interpretación de los hallazgos. 4. Si la meta es el cambio, todos los interesados en él deben estar implicados. 5. El proceso de investigación debería verse como parte de la experiencia educativa total. 6. Y como un proceso dialéctico, un diálogo a través del tiempo. 7. La meta es la liberación del potencial creativo y la movilización en el sentido de resolver problemas. 8. El proceso de investigación debe estar basado en un sistema de discusión, indagación y análisis, en el que los participantes forman parte del proceso al mismo nivel que el investigador"⁵⁴.

A partir de estos principios, todo proyecto de investigación-acción grupal debe comprender el desarrollo de un plan de acción, la ejecución práctica de las intervenciones planteadas, el seguimiento de los efectos logrados por la acción en el contexto de las intervenciones y la evaluación reflexiva de los avances previamente a nuevos planes de intervención. Los rasgos fundamentales del diseño de la investigación-acción incluyen, en este sentido, como consustanciales:

- La identificación de un área problemática determinada.
- La clarificación de la naturaleza del problema.
- El establecimiento de metas y procedimientos de intervención.
- El registro cuidadoso de la acción y la acumulación de experiencias.

⁵⁴ PEREZ SERRANO, Gloria, *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, Vol. II, Editorial La Muralla, Madrid, 1994, pp. 153 y 154.

- El establecimiento de generalizaciones obtenidas por la práctica transformadora.

- Y la evaluación y verificación continua de los contextos de acción.

La investigación-acción participativa se define, con frecuencia, como un procedimiento circular de evaluación permanente, integrado por cinco fases claramente diferenciadas (diagnóstico, planificación, actuación, evaluación y aprendizaje). La representación del proceso de investigación-acción participativa implica un trabajo ininterrumpido de reflexión y acción transformadora continua imparable guiada por una lógica en espiral a través de las redes sociales. Esto es, el método se define como un proceso global y continuo de planificación, acción y reflexión sobre la realidad social con el fin de promover las prácticas sociales que hagan factible el transformarla comunitariamente:

"Cada investigación-acción nos abre nuevas dimensiones y perspectivas de cambio social más ricos e innovadores. Al término de la misma estamos en condiciones más adecuadas para hacer una nueva reformulación del problema con un mejor conocimiento de las situaciones y de cada uno de los pasos que debemos de dar para llevar a cabo con mayores posibilidades de éxito el cambio y la transformación de la realidad social"⁵⁵.

Ello implica, según Gutiérrez, un doble proceso de reflexión. Una reflexión retrospectiva sobre la práctica pasada y, por otra parte, una reflexión sobre la práctica misma mientras se está en ella. En la investigación-acción, la lógica positivista del producto terminal en forma de informe de investigación es reemplazado por el modelo ecológico. Frente a la cultura metódica lineal, la investigación-acción integra cualitativamente una mirada metodológica abierta y flexible en la que las metodologías cualitativas ocupan un papel sustantivo de una manera amplia y flexible, mediante la negociación con los actores sociales en cuanto sujetos actores protagonistas de la investigación. De ahí, el recurso a la triangulación de perspectivas y a la triangulación de métodos.

⁵⁵ PEREZ SERRANO, *Investigación-acción...*, op.cit., p.121.

La IAP puede definirse como un instrumento metodológico comparativo capaz de incluir una amplia variedad de técnicas de difusión de conocimientos en el campo de la acción social y la práctica política. Ello exige naturalmente movilidad, interpretación y una praxis dialéctica de investigación. El método de investigación-acción necesariamente debe garantizar una amplia flexibilidad. La investigación-acción favorece la integración flexible de experiencias, metodologías y disciplinas con el rigor propio que recomienda la praxeología. Esto es, el protocolo de investigación no se reduce al rigor del método que sacrifica la relevancia de la acción colectiva para una profundización más analítica, comprensiva e inteligente del trabajo colectivo afrontado con el grupo. Por ello la IAP no necesariamente conlleva un modo formal de obtención de información, pues el objetivo último de la metodología se sustenta en la acción social y la transformación colectiva del medio en el que se interviene. El pensamiento es más nómada que sedentario.

Al guiar el camino de la investigación-acción participativa las rutas aprendidas por la praxis, el investigador anticipa su saber intuitivo en detrimento de la cultura metodista solicitado por la necesidad exploradora de un cierto nomadismo. Es necesario, como veremos, un ejercicio de exploración y pérdida por las redes informales en que cotidianamente nos movemos para llegar a desarrollar prácticas de triangulación que descubran, vertical y horizontalmente, el sentido y la identidad del grupo de referencia a partir de sus problemas y necesidades identificadas. En este sentido, "la dimensión grupal y oral del trabajo de investigación, ligada a la utilidad comunitaria inmediata, concede a la IAP dos de sus especiales características que no comparte con otros métodos: las de la colectividad y la informalidad, al incorporar al diseño de la investigación social un conocimiento valorado que resulta de vivencias socializadoras del pueblo y con el pueblo"⁵⁶.

⁵⁶ FALS BORDA, Orlando, *Conocimiento y poder popular*, Siglo XXI, Bogotá, 1985, p.81.

La multidimensionalidad y el carácter nómada del proceso de investigación es, de hecho, una virtud añadida característica de la investigación-acción participativa, mediante el cual se entiende que el proceso de investigación no puede ser lineal pues debe incluir en el proceso mismo actitudes, impresiones o, por ejemplo, las mismas ideologías y el sentido común, a representar desde una mirada necesariamente holística, ya que, lógicamente, parece necesario utilizar una amplia diversidad metodológica entre las técnicas y métodos cualitativos de investigación y los procedimientos experimentales de análisis, si queremos captar la complejidad de lo real concreto. En otras palabras, la perspectiva dialéctica de un tipo de estudios como éste presupone un ir y venir sobre la acción y el razonamiento con la consiguiente triangulación de perspectivas y la apertura metodológica pertinente, sin caer, claro está, en el eclecticismo metódico por proceso de adicción y yuxtaposición, a la hora de conocer las fuentes sociales que estructuran las representaciones colectivas en la comunidad objeto de intervención. El problema de la escasa clarificación conceptual de una metodología de trabajo como ésta, abandonada a la suerte del eclecticismo y la espontaneidad metodológica, impediría, de lo contrario, un procedimiento analítico fiable.

Hecha, no obstante, esta salvedad, se puede decir que el diseño de la investigación participativa, aparte de ser perfilado grupalmente, debe ir negociándose con los propios actores sociales en el proceso mismo de registro e interpretación de los datos. Son los participantes de la comunidad quienes deciden sobre el diseño de la investigación, desde el método de obtención de datos hasta el programa de acción integral en función de sus capacidades, las características del objeto de la intervención, así como las opciones metodológicas disponibles en el problema por ellos identificado. Como ya señaláramos, la investigación-acción participativa renuncia al metodismo por una visión más amplia y profunda de la dialéctica de la propia investigación, socialmente determinada, al objeto de lograr la adquisición del aprendizaje del conocimiento social por parte de los propios

sujetos. Pero ello no significa que defienda el antimétodo. Más bien al contrario, la investigación-acción participativa se caracteriza por ser un proceso de conocimiento organizado democráticamente por un colectivo, siguiendo los principios de la investigación-acción, de manera rigurosa y sistemática, a diferencia de otras formas de obtención de información.

Metodológicamente, al ser un método de estudio entre la investigación básica y la aplicada, la investigación-acción participativa se desarrolla en tres momentos fundamentales: la descripción de lo real, su explicación y la acción interventora. Descripción, explicación, comprensión, comunicación y aplicación son los pasos a seguir en la dirección metodológica de esta estrategia movilizadora del procedimiento de investigación participativa para la consecución de su objetivo final. El carácter sistemático de la IAP, según Pérez Serrano, puede resumirse en el proceso de identificación de necesidades, la formulación de estrategias de solución, la intervención con los recursos disponibles y la reevaluación permanente para la mejora social y educativa de la comunidad objeto de la intervención. Toda la estrategia de investigación dependerá, sin embargo, en buena medida de los analizadores históricos implementados al caso. A través de ellos, el grupo pondrá en marcha el "sociodrama de la revolución".

El concepto de analizador histórico que utiliza el socioanálisis partirá de la vida cotidiana en toda su amplia complejidad como construcción de los elementos imaginarios que comprende y estructura el sentido de la acción en sus diferentes modulaciones. Por eso la acción reflexiva va a partir más que de los analistas o la voluntad del grupo, del propio contenido ideológico de los analizadores. Todo el proceso de la intervención participativa va a depender del decisivo tratamiento del motivo objeto del análisis y la intervención en la que se involucre el grupo, por ser a partir del mismo como se va a organizar productivamente la participación y las discusiones de las personas involucradas en el proceso. Es importante, por consiguiente, que el analizador sea los

suficientemente provocativo como para impulsar el análisis de la representación a partir del diálogo y la reflexión interactiva en torno al problema o la situación cultural objeto de intervención. El Equipo de Estudios, siguiendo una perspectiva de análisis dialéctica, propone, por ejemplo, el desarrollo de cuadernos de campo mediante el cual los alumnos adopten una posición de investigadores explorando su posición de observadores y el contexto de intervención en el que desarrollan su praxis social como una experiencia de campo compartida socialmente⁵⁷. Ahora bien, para lograr esta dinámica reflexiva, podemos utilizar una amplia y variada gama de diversas técnicas de movilización, todas ellas muy útiles como analizadores históricos: la elaboración de mapas sencillos y gráficas conceptuales que resumen la historia social y cultural de la comunidad; el empleo de medios audiovisuales para lograr una presentación inicial impactante que incluya una información específica de la comunidad; o la organización, por ejemplo, de una exhibición de fotografías sobre la identidad y protagonistas de la comunidad.

Estos usos variados de diferentes técnicas como analizadores históricos nos remite de nuevo al carácter poliédrico y multivalente de las metodologías participativas. La reflexión profunda sobre el sentido y problemática de la investigación social que representa actualmente la investigación cualitativa demuestra que el enfoque de una investigación global, holística y transformadora necesita de diseños

⁵⁷ "La base del Cuaderno es la producción de un plano/mapa que comprende los puntos terminales de la capilaridad estructural de un centro escolar concreto, señalándose en él las intensidades que marcan los domicilios de sus alumnos, estableciendo con ellos un plan de trabajo de investigación sobre su hábitat, para proponerlos la aventura de significarlo como si de exploradores se tratara. Se trata de proponer a los alumnos que exploren el medio donde transcurre su vida cotidiana para que, conociéndolo, puedan plantearse el curriculum formativo que les permita sobrevivir en él en cuanto sujetos (...) Que conozcan el habitat (actividades) donde transcurre su vida, lo recorran y lo miren desde sí mismos, con sus ojos, conozcan ese exterior con el que se relacionan y el contenido de esa relación, y, una vez conocido, se planteen y planteen las preguntas que todo ello les sugiere. La metodología, en definitiva, toda la forma de un cuestionario expresión de esas preguntas inteligentes de los alumnos que en el progreso hacia su madurez les gustaría hacer a los adultos, un cuestionario a contestar por otros". EDE, *La perspectiva dialéctica*, en Documentación Social, op.cit., p.10.

flexibles, pluridisciplinarios y emergentes, con un tipo de validación creíble y fiable. La validación de los estudios interpretativos pasa así a depender del reconocimiento de la intersubjetividad como un principio organizador que estructura toda posible generalización del conocimiento obtenido en el trabajo de campo a través del concurso de los actores sociales.

El procedimiento de validación de los resultados obtenidos con IAP se basan justamente en el carácter colectivo y dialógico del método de investigación, resultando así la confirmación de los datos un proceso positivo de diálogo, discusión, argumentación y consenso. La fiabilidad y la validez de los métodos cualitativos no busca la objetividad sino la concreción del significado intersubjetivo, priorizando no la generalización, sino la búsqueda de hipótesis de trabajo. La validez en las metodologías basadas en la participación no se conforma a partir del control que verifica hipótesis y ordena conclusiones. Más bien al contrario, aquí opera por la vía del consenso grupal entre los propios participantes. La validación se apoya en la lógica de la evidencia empírica intersubjetiva. En cuanto pensamiento ecosistémico, la investigación-acción recupera la importancia de la experiencia como núcleo de fundamentación de la propia praxis investigadora. La comprensión holística complementa así la mirada naturalista de lo social con la interpretación consensualmente acordada por los actores sociales. El método de investigación-acción es de hecho una estrategia heurística de diálogo y encuentro. Delorme señala incluso que para que la investigación-acción cumpla con las expectativas metodológicas pertinentes debe tomar en cuenta como punto de partida los fenómenos intersubjetivos. La validez de este tipo de investigación en términos de éxito o fracaso metodológico se halla vinculado al proceso mismo de participación interpretativa de los actores sociales.

El conocimiento adquirido, aunque clausura analíticamente la comprensión de la realidad, siempre adquiere por ello mismo un matiz de relativa provisionalidad, como si se tratara de un paso más en la serie de tentativas y la búsqueda de

descripciones cada vez más ajustadas de todas las dimensiones que comprenden lo real concreto. En otras palabras, el conocimiento queda certificado por su relevancia y significado social, acordado consensualmente. Es a través de la subjetividad autocontrolada del grupo como el propio colectivo -los sujetos de la investigación- valora y aprueba la información obtenida desde una perspectiva global e integradora, en relación al problema objeto de la intervención. La validez objetiva del conocimiento obtenido por los actores sociales viene concretado por el marco de la intersubjetividad que favorece el diálogo en la resolución colectiva de problemas. Pues la objetividad del método de IAP deriva aquí de la experiencia compartida intersubjetivamente. Es el presupuesto de reflexividad y no el de objetividad el que orienta la investigación. El grado de participación de los actores sociales implicados así como la utilidad social del propio conocimiento obtenido en el proceso comunitario de investigación son entonces los dos criterios principales de validación científica del método. Mario de Miguel destaca, a este respecto, muy acertadamente, que el método y la validez del conocimiento obtenido en el proceso de intervención se fundamenta, genéricamente, en tres principios básicos:

- Nivel de fundamentación teórico-práctica o grado de interrelación entre teoría y práctica, entre acción y reflexión.

- Verificación intersubjetiva en los análisis y decisiones de los grupos sociales involucrados como interpretaciones subjetivas contrastadas en el diálogo para el consenso.

- Utilidad social del conocimiento o alcance de la transformación colectiva lograda con el método de investigación-acción.

La IAP incorpora en sí "cuatro estilos y procedimientos diversos para la sistematización de los datos y del conocimiento en concordancia con el nivel de conciencia política y la habilidad para entender los mensajes escritos, orales y/o

visuales de las comunidades de base y del público en general"⁵⁸. Esto es, la investigación-acción opera al nivel de la racionalidad comunicativa pues apoya los procesos de participación y compromiso colectivo en el proceso de generación del conocimiento. Por ello mismo, la tensión principal en la investigación-acción participativa es mantener el difícil equilibrio entre conocimiento científico e ideología. "El investigador debe enfrentar tanto el peligro de la subordinación de su quehacer científico como el del posible rechazo de los frutos de ese quehacer por parte de aquellos para quienes trabaja. Pero en esta tensión reside de hecho lo esencial de su trabajo, pues su contribución consiste precisamente en tratar de modificar las representaciones existentes por medio del conocimiento científico. La ideología incluye ideas, creencias y valores a través de los cuales la gente se representa la realidad y estructura, las motivaciones de su actividad. Lo que la define no es su mayor o menor veracidad sino su efectividad en términos de sostenimiento o cambio de un orden social determinado"⁵⁹.

Una crítica generalizada en contra de la IAP es, sin embargo, su excesiva ideologización y la fragilidad metodológica en el trabajo de campo. Aducen al respecto muchos investigadores que, si la práctica científica trata de proporcionarnos conocimientos, la práctica ideológica y política consustancial al método de investigación-acción participativa no es pertinente para la adquisición fiable de conocimiento, más que a nivel de la transformación de las relaciones ideológicas y las relaciones sociales dominantes. Las críticas académicas que se han planteado por lo general a este respecto son básicamente dos:

1º) La investigación-acción aporta poco conocimiento confiable acerca de la realidad social.

⁵⁸ PEREZ SERRANO, *Investigación cualitativa....*, op.cit., p.162.

⁵⁹ ZAMOSC, León, *Campesinos y sociólogos: reflexiones sobre dos experiencias de investigación activa en Colombia*, en María Cristina Salazar, op.cit., p.119.

2º) El cambio que se espera con la práctica grupal sólo es definible clínicamente

La imposibilidad de una sistematización coherente de los resultados de la práctica teorizada y la teoría aplicada muestra, según estos argumentos, la subsistencia de considerables zonas de sombra o "puntos ciegos" marginados de la reflexión metodológica por parte de este tipo de investigación. En este sentido, una de las críticas que se hacen al socioanálisis y a la IAP es que resulta un método inconsistentemente inductivo, de carácter similar al estructural-funcionalismo. De ahí que esta metodología, en el caso del análisis institucional, oscile "entre la tentación de un socioanálisis fácilmente recuperable por la sociología, la psicología y las instituciones que garantizan esas ciencias, y un análisis en crisis que llega hasta el final de la provocación institucional"⁶⁰. Frente a tales cuestionamientos, cabe no obstante decir, en primer lugar, a este respecto que, aunque nada impide al investigador social asumir tareas con contenido ideológico y político, no es allí donde reside su principal contribución. Por otra parte, en segundo lugar, aunque la ciencia puede convertirse directamente en conciencia de clase esta modifica su objetivo originario pudiendo sesgar sus resultados. En tercer lugar, y a pesar de su seducción emotiva, es necesario cuestionar -siguiendo a Zamosc- la tesis voluntarista de que la validación del conocimiento está en la praxis. La ciencia tiene sus propios criterios para determinar la adecuación de sus productos. Este principio habría, pues, que respetarlo. Ya que no se justifica hablar, como habitualmente se plantea, de formación, de educación científica y de planificación del trabajo en términos científicos cuando, en realidad, estos no son sino básicamente de carácter práctico.

Por último, otro problema importante es que la investigación activa presupone la continuidad del trabajo con los grupos en el marco de una estrategia de participación

⁶⁰ LOURAU, René, *El análisis institucional*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1991, p.288.

popular permanente. Esto exige al investigador un mínimo seguimiento y evaluación de los resultados obtenidos. Sin embargo, el costo energético en cuestión de tiempo, esfuerzo y dedicación es sumamente elevado, resultando en muchas ocasiones poco efectiva. Si el objetivo de la estrategia metodológica consiste en modificar las representaciones ideológicas y sociales transformando la percepción de la realidad y los factores que operan en la reproducción del orden instituido, la mayoría de las experiencias basadas en investigación-acción participativa no obtienen, sin embargo, por resultado cambios significativos de actitud y de comportamiento social. Además, numerosos autores cuestionan con frecuencia, por último, acerca de la IAP, la escasa objetividad y validez científica que sustenta su procedimiento de investigación, según el punto de vista característico del prejuicio epistemológico que siempre plantea la moderna filosofía de la ciencia.

Ahora bien, ante las objeciones aducidas teórica y metodológicamente por los críticos de este tercer paradigma cabe decir que los procedimientos de la IAP no pueden ser valoradas a la luz de los cánones metodológicos de la ciencia clásica. Las formas de conocimiento de ciencias interpretativas como la hermenéutica producen un tipo de conocimiento distinto, basado justamente en su interactividad y su orientación emancipatoria. La lógica de la racionalidad instrumental no es apropiada en este caso y ello porque, la epistemología de la que parte es radicalmente alternativa al modo operativo de la razón cartesiana. En el fondo, la pregunta del "para qué" nos obliga a plantear la pregunta del "cómo" de manera distinta. Así como se considerará de manera diferente el sentido de la educación como aprendizaje y el objetivo del desarrollo como autonomía.

3. IAP, cambio social y transformación de la educación.

Como hemos visto, la mirada antropológica de la nueva sociología de la educación ha favorecido en los últimos años una mirada crítica del hecho educativo, impulsando una nueva

concepción de la pedagogía mucho más comprensiva y dialéctica. El enfoque culturalista de la escuela británica, los avances en teoría del conocimiento y las aportaciones de la nueva psicología cognitiva han ido arrumbando, por caminos diferentes, a un tipo de metodología constructivista, que favorece la apertura vital del saber a la experiencia de los educandos. "El auge de la psicología del procesamiento de la información, de la importancia en los temas sociales de la toma de decisiones, de la emisión de juicios, hace que se empiece a aceptar el papel importante de las creencias, las teorías y los conocimientos personales y prácticas en la determinación y comprensión de una situación como la complejidad de la vida escolar. Como consecuencia, se empieza a indagar sobre los pensamientos y las decisiones del profesorado como elemento para intentar comprender la acción educativa"⁶¹.

En este sentido, la investigación-acción ha contribuido a impulsar, de manera acertada, el replanteamiento de la función docente, generando en forma productiva un amplio movimiento de renovación pedagógica que apuesta por la implicación de toda la comunidad en la estrategia reeducativa del desarrollo y el cambio social⁶², desde la mirada cotidiana, inmediata y directa del entorno o situación vital de los propios sujetos y sus contextos de pertenencia. De hecho, numerosos han sido los movimientos de renovación pedagógica que, a lo largo de la historia, han vinculado la metodología de investigación-acción al proceso de democratización social del conocimiento⁶³. Movimientos como la Escuela Nueva, la educación permanente o la teoría de la desescolarización han propugnado en reiteradas ocasiones un enfoque cualitativo de la educación, vinculado a la praxis cotidiana, que actualiza el sentido de la revolución epistemológica del conocimiento tantas veces demandado. De hecho, "la investigación-acción ha generado un amplio movimiento en educación que ha llevado a una consideración nueva de la

⁶¹ IMBERNON, Francisco, op.cit., p.127.

⁶² COSTA RICO, Anton, *Investigación-acción como método para la planificación del cambio*, Apuntes de Educación, número 20, 1986, pp.11-13.

⁶³ Cfr. HIPKIN, J., *Aprendizaje en grupos. Educación sin escuelas*, Península, Barcelona, 1969.

teoría-práctica en la resolución de los problemas educativos, al replanteamiento del papel y función del profesor que no puede concebirse tan sólo como transmisor del conocimiento sino como creador del mismo; al perfeccionamiento en el ejercicio profesional, pues al investigar sobre la propia problemática educativa se contribuye a la mejora de esa realidad y, a la vez, por ese efecto retroalimentador de la investigación-acción, se favorece la transformación de esa realidad problemática y se contribuye al perfeccionamiento del propio profesor que investiga y reflexiona sobre su realidad cotidiana, contribuye asimismo a la innovación pedagógica, al cambio de actitudes y facilita la implicación de toda la comunidad educativa en la resolución de los problemas (comunitarios)"⁶⁴.

La IAP participa, en este sentido, de un amplio movimiento social en defensa de la participación de los sujetos populares como constructores de las condiciones de educación y calidad de vida, así como creadores del propio conocimiento. La investigación participativa se enmarca así en una perspectiva de democratización de la educación que, desde un enfoque praxiológico de la igualdad de oportunidades y el acceso universal a la educación, analiza la educación general según el objetivo democrático de búsqueda de la emancipación y autonomía personal de los educandos⁶⁵. Además, "la investigación-acción puede ser un potente proceso de formación, de desarrollo profesional y de su autonomía en la colegialidad colaborativa y comprometida con el colectivo profesional y con el entorno sociopolítico"⁶⁶. En cuanto forma democrática de investigación que se hace por los prácticos y desde la práctica, "la investigación-acción posibilita, dentro de un marco de política de colaboración, el desarrollo profesional del profesorado, su formación en nuevas habilidades, métodos y potencialidades analíticas, y la motivación y profundización en su conciencia

⁶⁴ PEREZ SERRANO, *Investigación-acción...*, op.cit., p.189.

⁶⁵ Cfr. SANCHEZ DE HORCAJO, J.J. *La gestión participativa en la enseñanza*, Narcea, Madrid, 1979.

⁶⁶ IMBERNON, op.cit., p.132.

profesional, asumiendo alternativas adicionales de innovación y comunicación"⁶⁷.

Según Kemmis, la capacidad de interpretación crítica del cambio y su naturaleza autorreflexiva convierten hoy a la IAP en la forma de investigación educativa más apta para las necesidades de transformación que demanda la enseñanza. Es más, según Kemmis, la única forma de investigación educativa capaz de contribuir inequívocamente al mejoramiento de la educación depende, según una perspectiva crítica, de la autorreflexividad que nos brinda la metodología de investigación-acción participativa, ya que sólo ella transforma a simples sujetos pasivos en protagonistas de la acción y el cambio social, al tomar como centro de sus intervenciones el propio sistema educativo y el aula de clase con los actores que intervienen en ella, en función del medio social y el contexto culturalmente organizado.

Por ello mismo la investigación-acción participativa es capaz de perfeccionar la práctica docente, enriqueciendo a profesores, alumnos e investigadores, "a la vez que perfecciona la enseñanza y ayuda al profesor a desarrollar sus destrezas"⁶⁸. Ciertamente, la investigación-acción educativa es un método por el cual los educadores definen, dirigen y evalúan problemas concretos de la docencia en el proceso de toma de decisiones⁶⁹. Al ligar dialécticamente conocimiento y acción social, la teoría pedagógica se convierte así en ideal de aprendizaje colectivo mediante la práctica de búsqueda e investigación participada, gracias a que la IAP estructura un tipo de relación entre conocer y hacer basada en la función productiva como sujetos de los agentes y responsables de la comunidad educativa. Sin embargo, la investigación-acción en el ámbito no formal de la enseñanza no sólo busca incorporar la investigación educativa

⁶⁷ Ibid., p.138.

⁶⁸ FALS BORDA, op.cit., p.18.

⁶⁹ Cfr. FUENTE, Purificación y GOMEZ, María Asunción, *Aproximación teórica a la investigación-acción y su proyección práctica en la realidad educativa*, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, número 10, 1991, pp. 295-309.

con la praxis escolar de los profesionales. Más allá aún, la investigación participativa representa el método más efectivo de lucha por la ciudadanía y de defensa de la democratización educativa y cultural. Pues en la medida en que la investigación-acción vincula los procesos de investigación y de educación a la vida de la sociedad, el desarrollo de la IAP plantea directamente una crítica ideológica y una comprensión del compromiso con la comunidad. Trabajos como los de Giroux o Carr demuestran, como referencias necesarias, la pertinencia de una reflexión como ésta, para situar el marco teórico general que da consistencia a la Pedagogía de la Comunicación en el sólido marco de las experiencias de educación popular⁷⁰.

Hoy es común la aceptación generalizada entre los investigadores sobre la pertinencia de una teoría constructivista del conocimiento. El desarrollo científico-técnico exige cada vez más un enfoque constructivo de la acción y la práctica pedagógica, dada la naturaleza contextual y praxiológicamente situacionista de la percepción y el aprendizaje de los sujetos. La misma IAP es una metodología inspirada pedagógicamente en el principio constructivista de "aprender a aprender". Dicho de otro modo, la pedagogía es una educación práctica de carácter reflexivo que parte de las implicaciones que exige la reconstrucción de la propia experiencia. Se parte de la consideración de la educación no como algo natural sino como un proceso de construcción personal. El conocimiento se valora subjetivamente (sentimientos, emociones, deseos, significados,...) mediante la producción cooperativa con los otros. Los significados y las acciones educativas tienen por base la interpretación interaccional, pues el conocimiento es básicamente dialéctico: implica una interpretación subjetiva y personal de la realidad y una determinación histórica objetiva del contexto cultural. En otras palabras, la educación pasa a ser un proceso de comunicación dinámica y contextualmente situacional, en el que los sujetos implicados negocian los sentidos y hasta los "sentires".

⁷⁰ Cfr. SIERRA, J. *La educación popular: concepto, metodología y análisis crítico*, Universidad Complutense, Madrid, 1984.

Ahora bien, la apuesta por una metodología constructivista y situacional no significa en absoluto la aceptación expresa del relativismo posmodernista como filosofía de educación. El educando no es un agente solitario que conquiste el mundo por su cuenta. Como advierte Bruner, la negociación del significado lograda socialmente como axioma pedagógico renuncia al reduccionismo que considera la acción educativa un conjunto de dispositivos ofertados en la actividad constructiva⁷¹. No se puede concebir el sujeto y el medio como instancias separadas, incurriendo en el solipsismo acrítico. "Si el conocimiento en cada sujeto consiste en la atribución de sentido y uso de la información en función de sus propios esquemas interpretativos, parece lógico pensar que, cuanto más rico, útil.. sea el contexto en el que se presenta la información, mayor posibilidad y facilidad tendrá el sujeto para poner en marcha las complejas operaciones que lleva consigo el término conocimiento en este enfoque"⁷².

La investigación educativa debe pues transformarse en una forma de intervención colectiva y el aprendizaje en una alternativa de interacción dialógica que favorezca la comunicación entre los especialistas y los sujetos educandos, para superar el esquema de división social del trabajo entre investigadores y actores sociales en el terreno de la convivencia social:

"Más que limitarse a enseñar lo previamente planificado, la educación es una construcción social en la que los sujetos implicados se comunican, en situaciones de interacción, unos con otros y en actividades claramente significativos (...) La enseñanza es interactiva (no lineal ni jerárquica), rompiendo el caduco y todavía imperante modelo del uno (maestro o profesor) a muchos (alumnos y clientes) y también, esa concepción del saber en la que lo único válido es lo hallado en los libros. Las relaciones educativas, para que sean tales, exigen que sean planteadas como relaciones de participación simétrica en donde todas se implican en la producción y construcción de conocimientos para aumentar el nivel de entendimiento de lo planteado"⁷³.

⁷¹ Cfr. BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles*, Gedisa, Barcelona, 1988.

⁷² GARCIA DEL DUJO, Angel, *Constructivismo e intervención pedagógica: a propósito de quién construye*, Teoría de la Educación, Vol. IV, 1992, p.135.

⁷³ SAEZ CARRERAS, Juan, *La IAP y el nuevo enfoque de la educación*, en Documentación Social, op.cit., p.201.

Este planteamiento debe ser asumido tanto en la educación reglada formal como en las prácticas no formales de enseñanza-aprendizaje. Si tan válido es un tipo de conocimiento construido socialmente por el grupo, en el caso particular de la enseñanza obligatoria, para la educación de adultos, por ejemplo, estos preceptos son más que pertinentes. El nuevo enfoque de la educación hoy acepta incluso de manera generalizada que el problema de la formación de adultos es un campo contrahegemónico y una práctica educativa crítica, más enfocadas al cambio social y al desarrollo comunitario que a la transmisión informativa de conocimientos. De hecho, este es hoy el principal campo de la educación en el que se han avanzado mayores experiencias y modelos de intervención al servicio de la concientización y la transformación de la realidad.

Desde que en 1977 el Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE) hiciera un llamamiento para fomentar las metodologías participativas de investigación-acción con vistas a transformar las relaciones educativas dominantes, el desarrollo de la IAP en la educación de adultos ha favorecido una reflexión harto enriquecedora en la consideración del conocimiento, la investigación y la cultura popular muy útil para la planeación y desarrollo de las estrategias de integración local, en torno a los programas de alfabetización y desarrollo cultural de los sectores adultos de la población⁷⁴. El International Council for Adult Education, radicado en Toronto, es hasta la fecha la principal red de Investigación Participativa y la base institucional del movimiento de investigación-acción que ha hecho posible en los ochenta la popularización de esta metodología como estrategia de trabajo en investigación educativa⁷⁵. En 1980, por ejemplo, Europa organiza su propia red regional promoviendo diferentes seminarios internacionales desde

⁷⁴ Cfr. DE SCHUTTER, Anton, *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*, CREFAL, México, 1981.

⁷⁵ El ICAE es una organización no gubernamental de asociación y entidades dedicadas a la educación de adultos con representación en los cinco continentes y organizada a su vez en bloques regionales. Cfr. José María Quintana, *La investigación participativa. La red sud-europea de IP*, en QUINTANA, J.M. (Ed.), *Investigación participativa. Educación de adultos*, Narcea, Madrid, 1986, pp.18-21.

1982, con motivo de un encuentro sobre "La contribución de la formación de adultos al desarrollo local" en la región italiana de Toscana. Posteriormente, los encuentros de Sorrento, Jannina y Pozzuoli, consolidaría en la pasada década la red de investigadores, colectivos y organizaciones de educación de adultos expertos en metodologías participativas. En 1984, el seminario sobre "Emergencia y desarrollo local: la contribución de la Investigación Participativa" dará lugar a la escisión del Grupo Europeo de IP en dos áreas: por un lado, el de los países septentrionales; y por otro, el grupo Sud-Europeo, en el que se integrará España. Así, a lo largo de la última década, la investigación-acción se ha constituido en una valiosa técnica de renovación pedagógica, mejorando aspectos de la realidad tanto en la educación reglada como en los ámbitos no formales de aprendizaje⁷⁶, a la hora de contribuir a una conceptualización distinta del valor del conocimiento social.

Por lo que se refiere al ámbito educativo no formal, donde el uso de las metodologías participativas ha sido mucho más fructífero que en otros campos, autores como Barbier y Delorme han desarrollado metodologías participativas sumamente útiles al problema que plantea la comunicación educativa, basándose en la experiencia del trabajo con adultos en educación del tiempo libre mediante la integración de diferentes niveles y sectores sociales de la realidad local. Por ejemplo, el enfoque metodológico de Charles Delorme nos ofrece un valioso y útil proyecto de integración sectorial de la educación de adultos, la educación popular y la educación permanente a través de la animación pedagógica como proceso de investigación⁷⁷. Al comprender estas cuatro fases metodológicas (el estudio de la realidad, la programación de actividades, la intervención grupal y la evaluación del proceso) la animación sociopedagógica aportará una visión procesual de la educación ligada a la

⁷⁶ Cfr. ANGULO RASCO, Felix, *Investigación-acción y curriculum: una nueva perspectiva en la investigación educativa*, Investigación en la Escuela, número 11, 1990, pp.39-49.

⁷⁷ Cfr. DELORME, Charles, *De la animación pedagógica a la Investigación-Acción*, Editorial Narcea, Madrid, 1982.

necesaria perspectiva integral de los problemas de información y conocimiento social.

La obra de Delorme es, en este sentido, una muestra representativa de los intentos de aproximación a la investigación-acción como proyecto o campo metodológico de convergencia que intentará aunar educación popular, análisis psicosociológico, animación sociocultural y compromiso político en el proceso de investigación-acción participativa. La denominada animación sociocultural ha aportado un núcleo importante de actividad sociopedagógica digna de ser tomada en cuenta, por definir justamente su objetivo prioritario enfocado a la formación del sujeto educando como miembro de la colectividad involucrado en la acción transformadora con el medio y aportar, en el mismo sentido, métodos de acción y participación cultural que entrelaza lo social, lo comunitario, lo educativo y lo político, siendo las metodologías participativas el soporte idóneo de tales estrategias de intervención. Delorme plantea, en consecuencia, dar la voz y el dominio de la metodología de investigación a los docentes, y en el caso de la animación sociocultural, a los propios actores sociales. "La investigación-acción -tal y como lo entiende Charles Delorme- se relaciona con la animación pedagógica que cuestiona el saber escolar con sus programas disciplinarios y el clásico rol de los enseñantes, yendo hacia una transformación escolar que supere la utopía de la no-directividad, utilizando el dinamismo de los grupos. El objetivo es la innovación, pero como un proceso que se origina en el terreno de la práctica. En el animador destaca, sobre todo, su función social, así como su inserción en un equipo y su capacidad para construirlo"⁷⁸. La investigación-acción se constituye así en un método óptimo, abierto a la participación y el aprendizaje social, en el encuentro de la institución educativa con la cultura y la estructura social comunitaria.

Como demuestran diversas experiencias internacionales de investigación-acción participativa aplicadas a la organización

⁷⁸ QUINTANA, José María, op.cit., p.16.

territorial de los sistemas descentralizados de educación, el modelo de intervención sociológica es el más adecuado para el establecimiento de puentes entre educación, economía, cultura y sociedad.

La investigación-acción ha demostrado, por ejemplo, ser una excepcional herramienta como vía de formación para la educación permanente, dado que parte del supuesto de la posibilidad y necesidad que tiene el hombre de un desarrollo a lo largo de la vida. Esto es, parte de una lógica en espiral de la investigación y el conocimiento. "La investigación-acción se puede entender como una continua y dialéctica experiencia de aprendizaje en espiral en el que por medio de la interacción todos los implicados en ella descubren, redescubren, aprenden y enseñan"⁷⁹. Luego, al ser un proceso educativo continuo que no termina con la finalización de un proyecto, la IAP favorece la intervención activa de los actores sociales a través de una renovada práctica social, en forma cíclica, como plantea en el fondo el modelo de educación permanente.

Según Leenher, las características principales de este tipo de educación actualizada se podrían resumir hoy día en:

a) La flexibilidad y adaptación constante a las cambiantes necesidades sociales de formación profesional.

b) El equilibrio integral entre contenidos de educación y didáctica del aprendizaje.

c) La diversidad de la oferta de formación y la adecuación a las demandas reales de los diferentes grupos y organizaciones sociales de la comunidad.

En función de ellos, Pérez Serrano resume todas las principales contribuciones de esta metodología respecto a la educación permanente, destacando el desarrollo de nuevas

⁷⁹ PEREZ SERRANO, Gloria, *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*, Dykinson, Madrid, 1990, p.13.

actividades culturales frente a los cambios que se producen en la sociedad. Como señala Botkin, educar es preparar hoy a los hombres de mañana. Rechazar la reflexión prospectiva en educación es quedar a la espera de que surjan las urgencias, en un mundo en rápido proceso de cambio y transformación social. En este sentido, la investigación-acción contribuye a una reflexión sistemática sobre la práctica social y educativa con vistas a: "desarrollar estrategias y métodos para actuar de un modo más adecuado, descubrir espacios donde se puede fomentar el desarrollo social de la comunidad, facilitar dinámicas de trabajo adecuadas para la construcción de grupos sociales, propiciar técnicas e instrumentos de análisis de la realidad (...); iluminar todo el proceso de trabajo desde la óptica de la investigación cualitativa (...); apostar por una investigación abierta, participativa y democrática centrada en problemas prácticos, dirigida hacia la mejora de las situaciones, no sólo hacia la descripción y comprensión de los mismos"⁸⁰.

En cuanto que el objetivo básico que la constituye es la capacitación continua y el desarrollo de nuevas actitudes culturales frente al cambio social, la educación permanente guarda una estrecha vinculación con los movimientos de formación pedagógica activa y los círculos renovadores de la educación de adultos, pues contribuye en cierto modo a desarrollar estrategias y métodos por actuar de un modo más adecuado. Además, la investigación-acción ofrece un espacio metodológico inmejorable para fomentar el desarrollo social comunitario, facilitando dinámicas cooperativas de intervención a partir de los grupos sociales ya constituidos en la red de la comunidad. En la medida que la investigación-acción participativa ofrece un modelo de investigación abierto y democrático, centrado en problemas prácticos y dirigido a la mejora de las situaciones concretas del entorno local, constituye un método imprescindible en el análisis de la realidad, así como en el proceso de aplicación didáctica entre lo teórico y lo praxiológico. En resumen, la investigación-acción constituye por tanto un

⁸⁰ LE BOTERF, *La investigación participativa: una aproximación para el desarrollo local*, en J.M. Quintana (Coord.), *La investigación participativa. Educación de adultos*, Narcea, Madrid, 1986, p.33.

elemento fundamental en la formación y educación permanente, en cuanto parte de un modo de trabajo con adultos que favorece la formación de los individuos en valores, actitudes y habilidades al servicio del cambio social.

Por último, en el sistema formal de enseñanza, la investigación-acción encuentra actualmente un amplio campo de eficiente aplicación que abarca desde el desarrollo y renovación curricular hasta la mejora de los sistemas de organización, pasando por las políticas culturales, y las políticas de modernización tecnológica, que favorecen su aplicación como una estrategia de campo aceptada positivamente por profesionales y responsables de la investigación educativa. Más aún, los docentes, investigadores y la comunidad educativa en general han terminado aceptando en los últimos años la posibilidad de introducir mayores niveles de autorreflexividad en la mejora del entorno y las prácticas educativas como programa metodológico para el conocimiento y resolución de los problemas institucionales en el propio sistema educativo.

Como comenta Le Boterf, la IAP constituye un proceso de educación integral. "Es el participar en el proceso mismo de la investigación y en la educación permanente de los resultados obtenidos, como los encuestadores podrán adquirir un conocimiento más objetivo de su situación, analizar más precisamente sus problemas, descubrir los recursos de que disponen, (y) formular acciones pertinentes"⁸¹. En otras palabras, es a través de la investigación-acción participativa como se puede transformar la educación para el cambio social mejorando la calidad del conocimiento y la profundidad de los procesos de aprendizaje social.

4. IAP, comunicación y desarrollo local.

La investigación participativa, sin embargo, no pretende sólo capacitar pedagógicamente a los actores sociales, no se

⁸¹ PEREZ SERRANO, *Investigación cualitativa*, op.cit., p. 201.

limita, en nuestro caso, únicamente, a alfabetizar en el lenguaje de los medios a los receptores usuarios del sistema de información para un consumo crítico de la comunicación y la cultura. La investigación-acción participativa se puede definir como un método híbrido de investigación, aprendizaje y acción social. Pues, como dice Hall, la investigación participativa es una actividad integrada que combina la investigación social, el trabajo comunitario y la acción educativa. La IAP no puede por tanto reducirse al trabajo de la educación de adultos ni al procedimiento de la conducta personal y colectiva. Más allá aún, la investigación-acción implica un ciclo productivo de vida y de trabajo.

De acuerdo con Fals Borda, la IAP es una metodología vivencial que aspira a poder codificar el poder de los grupos y clases populares en un proceso dialéctico de transformación de la realidad popularizando el conocimiento y la praxis a la luz de la reflexión emancipadora de los propios sujetos sociales. Es decir, la práctica metodológica de esta episteme se inscribe más bien en el intento de generar conocimiento crítico, a nivel comunitario, para emprender así el desarrollo, transformación y cambio de su propia realidad local. Aunque no lo mencionamos suficientemente en el primer punto, cabe insistir, a este respecto, que el surgimiento de la IAP se enmarca en el desarrollo y consolidación de la corriente de sociología crítica y los intentos por encontrar alternativas de investigación al modelo positivista. Vinculada a los problemas y la teoría del desarrollo, la propuesta de investigación-acción como modelo de integración teórico-práctica surge en los años cincuenta en el marco de la crisis general del modelo de investigación funcionalista. La IAP de Freire es, en educación, el equivalente epistemológico de la teoría de la dependencia en relación al modelo funcional de la teoría de la difusión de las innovaciones. Frente al paradigma positivo o funcionalista, la investigación-acción, según el método freireano, se caracteriza por ser metodológicamente participativo y políticamente comprometido. Siguiendo en ello a Fals Borda, vemos a la IAP como una metodología dentro de un proceso vivencial centrado en

la potencia productiva de las comunidades de base en el proceso de búsqueda de poder (autonomía) como una estrategia que incluye simultáneamente educación de adultos, investigación científica y acción política, y no tan sólo programas de desarrollo:

"La IAP implica adquirir experiencias e información para construir un poder especial -el poder popular- que pertenezca a las clases y grupos oprimidos y a sus organismos, con el fin de defender los justos intereses de éstos y avanzar hacia metas compartidas de cambio social en un sistema político participativo. El poder popular se expresa mediante mecanismos de control, ya internos, ya externos a las organizaciones de base, que garantizan los procesos de cambio y vigilan a los dirigentes en la forma que aquí llamamos de contrapeso político popular, o contrapoder, cuya expresión más compleja son los movimientos de base que se articulan en las regiones, para empezar"⁸².

La Investigación-Acción Participativa busca la politización pedagógica de los actores sociales en la búsqueda de mayor reflexividad social y autonomía individual y grupal, como proceso sistemático que lleva a cabo una determinada comunidad para llegar a un conocimiento más profundo de sus problemas y tratar de solucionarlos, intentando implicar a toda la comunidad en el proceso. "La Investigación Participativa busca la identificación totalizante entre sujeto y objeto, hasta el punto de eliminar la característica de objeto. La población investigada es motivada a participar de la investigación como agente activo, produciendo conocimiento e interviniendo en la propia realidad. La investigación se torna instrumento en el sentido de posibilitar a la comunidad la asunción de su propio destino"⁸³. Para ello:

"La participación tiene que darse en la acción social tanto como en la investigación. La IAP no termina con nuevos hallazgos y percepciones sino que continúa mediante un compromiso en la acción. Pero la relación entre el conocimiento y la acción no sólo debe entenderse en sentido instrumental o lineal, pasando de la comprensión a la acción. Participar en la investigación es ya una forma de acción que conduce a nuevos descubrimientos. Si la acción instrumental deliberada supone conciencia y conocimiento técnico, existen clases de conocimientos que sólo son viables mediante un compartir intersubjetivo como en una comunidad y mediante autorreflexión

⁸² FALS BORDA, Orlando, *Conocimiento y poder popular*, Siglo XXI, Bogotá, 1985, p.15.

⁸³ DEMO, Pedro, *Investigación participante. Mito y realidad*, Kapelusz, Buenos Aires, 1985, p.30.

colectiva y esfuerzos colectivos. Es en este sentido que la investigación en la IAP es una forma de acción"⁸⁴.

La participación investigativa es, en este sentido, una seña de identidad que distingue de otros modelos a este procedimiento de investigación cuyas aportaciones nos ofrece un modelo alternativo de desarrollo, pues, como veremos más adelante, la comunidad pasa a convertirse con este programa en sujeto del proceso de construcción social. Con la IAP, la gente puede recuperar su capacidad de pensar por sí misma y de innovar, recordando y construyendo su historia y su cultura como medio de proyección de un futuro imaginado. Es el conjunto de las redes comunitarias las que deciden sobre cómo formular el problema de investigación, las necesidades, las acciones y hasta incluso la evaluación de los resultados obtenidos. En este sentido, la IAP, al impulsar el diálogo y la acción grupal participativa, favorece el surgimiento del potencial de liderazgo que puede ejercer la propia comunidad sobre el horizonte y construcción de su futuro. Si nos situamos en el contexto de la animación sociocultural europea, la investigación-acción adquiere aquí un papel dinamizador que, a partir de la educación compensatoria y la necesidad del desarrollo comunitario, busca favorecer una estrategia colectiva de cambio social. Ahora bien, va a ser en América Latina donde adquiera, lógicamente, consistencia real tal modelo metodológico, por cuanto la IAP se constituirá en alternativa de intervención sociológica en la construcción, adquisición y desarrollo del conocimiento y transformación del medio. La IAP participará así de un amplio movimiento social en defensa de la participación de los sujetos y organizaciones populares en las políticas de desarrollo comunitario.

Desde la década de los sesenta, Naciones Unidas ha considerado la IAP como una alternativa viable para la evaluación de programas en lugar de los modelos tradicionales de asistencialismo externo. Ello ha permitido hasta la fecha que las experiencias acumuladas por los diferentes movimientos de

⁸⁴ PARK, Peter, *Qué es la investigación-acción participativa*, op.cit., p.138.

intervención comunitaria nos ofrezcan, especialmente en América Latina⁸⁵, un amplio acervo de conocimientos en la aplicación de la investigación-acción participativa al servicio del desarrollo local, favoreciendo un uso adecuado de este programa metodológico que valida el reconocimiento práctico del modelo en la actividad concreta que hasta ahora se ha llevado a efecto en trabajo de campo. A partir, en concreto, del Simposio Mundial sobre metodología de investigación-acción celebrado en Cartagena (1977) la investigación-acción participativa va a experimentar una etapa de relanzamiento en el campo del desarrollo social, retomando las tesis y la epistemología dialéctica de Marx y Gramsci, a través de las teorías de la dependencia, la teoría de la explotación, las técnicas dialógicas de Freire y la pedagogía popular de Gutiérrez, obteniendo el reconocimiento progresivo de las organizaciones populares, la academia e incluso la administración pública. De modo que hoy la propia naturaleza de esta metodología y el sentido mismo de su episteme son aceptadas en sus propios fundamentos como pruebas de la validez y consistencia teórico-metodológica de esta estrategia de investigación, apoyada justamente en la demostrada eficacia instrumental que estos métodos han logrado en el trabajo con comunidades locales. La investigación-acción constituye hoy un paradigma metodológico de gran productividad para la lectura crítica de la realidad y el trabajo activo en la transformación local al servicio del desarrollo. Las comunidades locales tienen en la investigación-acción participativa un método de planificación sistemática de los procesos sociales, a nivel organizativo, que facilita el conocimiento de los problemas así como el diagnóstico de las necesidades comunitarias en la búsqueda del cambio, la transformación y la mejora de la realidad social inmediata:

"La investigación-acción-participativa puede ser un importante elemento que contribuye al desarrollo local. Con la participación se pueden conseguir cuotas altas de implicación en los procesos productivos y en los de calidad de vida. Participación vertical entre los sectores informales de base y los grupos formales animadores para que se reencuentren los estereotipos populares con aquellas ideologías que puedan dinamizar procesos. Participación horizontal entre grupos

⁸⁵ Cfr. SANGUINETI VARGAS, Yolanda, *La investigación participativa en los procesos de desarrollo de América Latina*, UNAM, México, 1980.

diversos de un mismo ámbito territorial para completar sus actividades sectorializadas"⁸⁶.

En la medida en que la investigación-acción es un método de intervención cuyo pensamiento podemos definir como estratégico, la IAP favorece tanto la planificación comunitaria como el cambio social y la implicación del grupo en la política o la lógica de la decisión, al "aportar valiosas contribuciones al diagnóstico de la realidad (estudio previo de sus problemas, necesidades, demandas, recursos, etc...), el diseño y planificación del programa de intervención (criterios programáticos, toma de decisiones, organización de su implementación), ejecución del programa (desarrollo de las estrategias, actividades, tareas, etc... vinculadas a la realización del programa) y valoración (de procesos, resultados, obtención de conclusiones, difusión de logros, etc...)"⁸⁷.

Por otra parte, la nueva sensibilidad expresada por los nuevos movimientos sociales han despertado un inusitado interés hacia los grupos sociales sistemáticamente marginados. La importancia y respeto por las minorías en las nuevas metrópolis multiculturales ha incidido en una percepción más localizada, contextual y concreta de los métodos de intervención. Siendo en consecuencia la IAP la herramienta implementada de forma recurrente en la nueva mirada posmoderna sobre lo local, por favorecer la reflexividad y la reconstrucción autocrítica de las propias comunidades, mediante la generación de un tipo de saber socialmente contextualizado que, a todas luces, resulta pertinente para una política intervencionista de desarrollo local⁸⁸. Más aún, la investigación-acción participativa favorece la articulación del conocimiento específico o local con el conocimiento general mediante la participación grupal comunitaria de los propios actores sociales. Una de las responsabilidades principales de los investigadores consiste,

⁸⁶ RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás, *Aprendiendo con los movimientos populares*, III Curso Teórico-Práctico de Metodologías de la Participación, Red CIMS, Madrid, 1994, p.2.

⁸⁷ ANTONIO CARIDE, Jose *La evaluación de lo social: tema y proceso de la IAP*, en *Documentación Social*, op.cit., p.117.

⁸⁸ Cfr. ALONSO AMO, Esteban, *La investigación-acción en la frontera del siglo XXI*, Revista de Psicología Social, número 3 (2), 1988, pp.213-227.

según recuerda Fals Borda, en articular el conocimiento concreto al general, la región a la nación, la formación social al modo de producción y viceversa, la observación a la teoría y, de vuelta, la de ver en el terreno la aplicación específica de principios, consignas y tareas, mediante el refuerzo y ampliación de las redes de relaciones que hagan factible este entendimiento y la espiral de movilización del saber comunitario.

La construcción de un nuevo paradigma de investigación social en torno a esta metodología remite, como hemos subrayado, a un sólido intento de construcción de un nuevo criticismo como aprendizaje vivencial de los actores sociales en el ejercicio de aplicación de la inteligencia crítica como praxis informada y comprometida en la transformación permanente de la realidad local. Como apunta Orozco, "la IP produce un conocimiento situacional, que si bien puede trascender, es principalmente útil en la transformación de condiciones sociales específicas"⁸⁹. La investigación-acción participativa favorece un tipo de aprendizaje permanente interviniendo en la dinámica de la población para lograr un crecimiento cultural y educativo que estimula comunitariamente las experiencias colectivas de autoaprendizaje en la construcción del conocimiento sobre la realidad local. En la medida en que la IAP parte de la realidad misma que viven las culturas subalternas, la capacidad de movilización depende por lo mismo del reconocimiento de las identidades localizadas. "Este tipo de investigación por su talante democrático y democratizador proporciona un cierto nivel de aprendizaje a todos los implicados en el proceso, basado en la búsqueda que los propios participantes llevan a cabo, dándose especial importancia a las relaciones interpersonales, siendo la meta última la liberación humana, en el sentido de aumentar y mejorar la calidad de existencia de los individuos"⁹⁰. En este sentido, puede decirse que la IAP es un método de desarrollo comunitario basado en la praxiología, que entiende la práctica de investigación desde una perspectiva global e integra

⁸⁹ OROZCO, Guillermo, *Al rescate de los medios*, Fundación Manuel Buendía, México, 1994, p.94.

⁹⁰ PEREZ SERRANO, *Investigación-acción...*, op.cit., p.141.

dialécticamente la práctica social y su comprensión teórica, relacionando acción y lucha transformadora con el pensamiento práctico sobre lo social. En la medida en que la perspectiva epistémica que asume como método de investigación apuesta por una mirada dialéctica de la realidad, la IAP va más allá del desarrollo para constituirse en alternativa real a la ideología del progreso y su racionalidad instrumental, propia de una tecnología cartesiana. Como indican Fals Borda y Anisur Rahman, la IAP se proyecta más allá del desarrollo y más allá de sí misma hacia una humanística reorientación de la tecnología cartesiana y de la racionalidad instrumental según una perspectiva desmitificadora y cualitativa de la investigación y la retórica de la ciencia. En tanto que retoma el concepto de praxis, la investigación participativa, como apunta Rodríguez Villasante, trata de elegir las circunstancias de vida y de acción más favorables para la transformación social:

"La dialéctica praxica introduce el planteamiento científico como crítica racional, no como teoría absoluta. No se trata de encontrar la inevitabilidad o la determinación, sino la posibilidad o viabilidad de los proyectos. La realidad no engendra una sola posibilidad, sino varias que han de ser descubiertas en el análisis presente, aunque algunas se descubran tardíamente y no antes de su realización"⁹¹.

El proceso mismo de descolonización de las ciencias sociales como apuesta por una teoría compleja abierta a la participación en el conocimiento de los propios actores sociales no sólo implica la apertura epistémica de la ciencia social sino también la descolonización de lo local por la lógica reproductiva del orden ideológico dominante. La dialéctica entre conocimiento y realidad local favorece así el cambio social y el compromiso del investigador con los intereses materiales de los sectores marginados del saber y del poder. "La IP busca que las clases populares se conviertan en productores de un conocimiento útil para transformar su realidad a partir de analizarla y de diseñar las tácticas y estrategias necesarias para su acción transformadora colectiva"⁹². En este sentido, una de las principales virtudes del método de investigación-acción participativa al servicio del desarrollo local consiste

⁹¹ RODRIGUEZ VILLASANTE, *Aportaciones básicas...*, op.cit., p.31.

⁹² OROZCO, op.cit., p.97.

precisamente en ofrecer una visión endógena de los problemas comunitarios recuperando la dimensión oral de la cultura, el impacto de la psicología colectiva, las luchas cotidianas, la calidad de vida y el saber popular como marcos de referencia en la evaluación de los proyectos de desarrollo, más allá del proceso cuantitativista de medición de resultados en términos de crecimiento económico. En la medida en que favorece la toma de conciencia por la población de su realidad, la IAP facilita la subjetivación de los actores sociales abriendo el destino de la comunidad a las alternativas posibles de intervención que pueden ser identificadas a través de las redes. Así, la movilización colectiva que propone la IAP parte de la acción reconstruyendo la historia colectiva como factor catalizador de la toma de conciencia y la producción de imaginarios realizables, con miras al establecimiento de nuevas metas comunitarias⁹³.

La metodología de investigación-acción participativa es un proceso de aprendizaje sistemático mediante el cual los actores sociales intervienen continuamente en la realidad social a partir del conocimiento que en forma experimental han adquirido a través de la propia praxis transformadora. "La acción toma lugar al tiempo con las actividades investigativas, ilustrando no sólo cómo el conocimiento y la práctica no se pueden separar tan fácilmente sino cómo la acción influye sobre el conocimiento. Y el conocimiento que resulta no sólo mejora la capacidad técnica de los participantes sino que conduce a la formación de procesos colaborativos y alianzas políticas y contribuye a que la comunidad entienda la necesidad política de su lucha"⁹⁴. El ejercicio dialéctico de la crítica activa se orienta a la promoción de grupos de reflexión autónomos. "La investigación-acción exige que las personas realicen análisis críticos de las situaciones en las que operan. Esas situaciones están estructuradas institucionalmente y a veces el cambio llega a provocar conflictos"⁹⁵. Toda participación abre inciertas dinámicas contradictorias en el orden social instituido. El

⁹³ LOPEZ DE CEBALLOS, Paloma, *La IAP: un enfoque integral*, Documentación Social, número 92, Madrid, 1993, p.76.

⁹⁴ PARK, op.cit., p.162.

⁹⁵ PEREZ SERRANO, *Investigación-acción...*, op.cit., p.54.

carácter estratégicamente participativo de la investigación-acción instituye una lógica democrática de la responsabilidad compartida en el que los sujetos sujetos se convierten en sujetos autónomos. "Las técnicas sociológicas articuladas por una perspectiva dialéctica ensayan llevar adelante, en la práctica, lo que en teoría admitimos: colocar a la población en la posición del sujeto que conoce, sacándole de la posición del objeto a conocer en que hoy se encuentra por el ejercicio de la sociología funcional. Al propio tiempo, pretenden devolver a la actividad de conocimiento de la sociedad su quehacer natural contenido en la (pre-)tensión de ser verdad que tiene todo conocimiento, para desde ella transformar el medio para que se ajuste a la verdad valorativa (subjetiva) producida por el sujeto del conocimiento. Esa es la sociología que reclama una sociedad democrática"⁹⁶.

Como luego veremos, el programa y la estrategia metodológica que aquí se ofrece muestra un campo potencial de facilitación de las innovaciones y el cambio social permanente mediante el concurso democrático de los propios actores locales. Pues, en cierto modo, nos ofrece un método eficiente de producción de información, vinculado contextualmente a la red de relaciones de la comunidad, las organizaciones, los marcos de producción, los grupos informalmente estructurados y los nuevos movimientos sociales. Como señala Fernández de Castro y el Equipo de Estudios (EDE), la perspectiva dialéctica de la investigación participativa nos ofrece una estructura teórica y metodológica cuyo objetivo es la democratización de los municipios mediante el progreso de la participación vecinal hasta la constitución del sujeto colectivo ampliando la competencia virtual de los actores sociales en el conocimiento de su sentido común, las representaciones sociales y el sistema de poder establecido para su control democrático al servicio del interés comunitario.

Así, el objetivo final de la IAP consiste en promover el desarrollo y el cambio social transformando mediante acciones

⁹⁶ EDE, *La perspectiva dialéctica*, en Documentación Social, op.cit., p.3.

pertinentes las contradicciones sociales que atraviesan la comunidad, en favor de una intervención crítica que satisfice las necesidades propias, colectivamente definidas⁹⁷. Este nuevo estilo de planeación del desarrollo mediante investigación-acción como política social al servicio de los intereses comunitarios exige, por supuesto, una concepción autónoma de las prácticas, una orientación distinta en cuanto a las relaciones sociales y un proyecto de sociedad que se aproxime a una sociología de la acción, a un socioanálisis, como ensayo permanente de articulación de las condiciones individuales y los intereses colectivos⁹⁸. La intervención comunitaria de carácter socioanalítica tiene pues por cometido principal la concienciación, movilización y organización social de las redes de convivencia para la planeación autónoma del desarrollo local, entendiendo, claro está, ésta en un sentido integral y dialéctico. Pues la IAP representa el paso de una visión fundamentalmente positiva a una interpretación más holística e integral de los procesos sociales.

En el modelo convencional de investigación, la información fluye de abajo a arriba, estableciéndose las normas (tomar medidas) del proceso comunicativo verticalmente. La IAP se propone por tanto cambiar el sentido de la información. Obtener nuevas relaciones horizontales de carácter simétrico que favorezcan la apropiación del espacio simbólico y físico según los parámetros de otro modelo de desarrollo.

⁹⁷ Cfr. LOPEZ, Isabel; GONZALEZ RAMIREZ, Teresa y BRAVO, María Pilar, *La metodología de investigación participativa en la exploración de necesidades*, Revista de Investigación Educativa, número 8 (16), 1990, pp. 277-280.

⁹⁸ Cfr. STRONQUIST, Nelly, *La investigación participativa: un nuevo enfoque sociológico*, Revista Colombiana de Educación, número 11, Bogotá, 1983.

VII. COMUNICACION, EDUCACION, DESARROLLO Y MOVIMIENTOS SOCIALES. HACIA UNA EPISTEMOLOGIA DE LA RED

A lo largo de la presente tesis, el lector habrá podido comprobar el hecho de que hemos incidido, con especial interés, en el tipo de relación que mantienen la comunicación y la democracia, en la medida que este binomio constituye un campo de reflexividad importante, cuyas consecuencias pedagógicas, desde el punto de vista de la intervención social, resultan decisivas en relación al futuro y desenvolvimiento de las comunidades locales. Más allá, por supuesto, de la democratización de los sistemas informativos, cuya resolución limita este objetivo deseable al aspecto meramente formalista del problema, hemos descubierto que la Pedagogía de la Comunicación puede resultar, en este sentido, un campo socioanalíticamente transdisciplinario, nuclear en las estrategias de desarrollo comunitario. Al hablar de procesos, redes y grupos sociales, según un pensamiento reticular de la organización y el desarrollo social, la competencia comunicativa se nos antoja entonces una condición para involucrar a los distintos sectores de la sociedad en tanto segmentos de audiencia en un proceso de democratización de las estructuras comunicativas mismas. La comunicación educativa deja de concebirse entonces como una forma de alfabetización audiovisual para transformarse estratégicamente en "una manera de estimular la insurgencia y emancipación del receptor"¹ como sujeto de un nuevo modelo de organización comunitaria. El alcance del análisis educomunicativo de las industrias culturales necesita vincular la estrategia de apropiación de las representaciones sociales y mediáticas con las megatendencias organizacionales, económicas, científicas, territoriales e informativas de la era tecnocrática de la globalización, al fin de garantizar justamente la posibilidad misma del desarrollo. Este, el futuro de las nuevas

¹ OROZCO, Guillermo, *Al rescate de los medios*, Fundación Manuel Buendía, México, 1994, p.50.

ecologías sociales requiere de un pensamiento complejo, de una mirada cultural y de una epistemología dinámica abierta a la multidimensionalidad de los mundos de vida, donde el nuevo orden mundial fija, en esta nueva etapa, su estrategia de valorización del capital.

La tesis del obrero social, de Negri, nos muestra la representación de un orden societario atravesado vertical y horizontalmente por las lógicas de reproducción comunitaria en torno al saber y el conocimiento. El desarrollo económico, la posibilidad de lograr un mínimo de competencia como economía local, hoy depende en mayor o menor medida para la mayoría de las comunidades de esta volátil actividad que denominamos economía de la información. La conquista de lo comunicativo ha sido tan amplio y particularmente intensivo que el núcleo central de las estrategias de valorización empresarial, a nivel microeconómico, ha limitado los programas de proyección comercial en su trabajo al mero programa comunicativo, hasta el extremo del fetiche tecnológico.

La mixtificación, sin embargo, no es casual. Estamos en la encrucijada de un contexto político en el que, en lo fundamental, se están decidiendo las diversas formas de organización y dominio social para el tercer milenio, en el manejo del bien preciado e inagotable de la información. Si el futuro ha llegado para quedarse, la comunicación no es únicamente el mensajero de una nueva idea de sociedad, sino su mismo contenido. El objeto de estas transformaciones y la base del discurso ideológico, convertido él mismo en ideología, no hay que buscarlo en el referente designado por la industria cultural, sino más bien en la industria de la comunicación y la cultura misma. Aquí se están fraguando las concepciones, proyectos y diseños de futuro del desarrollo internacional. Por lo que, consecuentemente, plantearse el problema de la comunicación educativa en relación al desarrollo local, significa, en última instancia, situarse en la contradicción de la tesis del obrero social: la comunicación como dominio vs. la comunicación como cooperación. Una alternativa que, lejos de ser

reduccionista, nos remite a la nueva epistemología de la ciencia y al sentido del conocimiento y el saber social en un modelo de organización sustentado básicamente en la información, la cultura, el conocimiento y la educación.

El encuadramiento totalizador de una problemática como ésta ofrece, en este sentido, una perspectiva distinta del problema de la comunicación educativa, centrando la práctica y la metodología de este nuevo campo de estudio en el lugar de intersección de la economía, la política, las ciencias de la administración, la pedagogía y la teoría general de la información, más allá del limitado margen interdisciplinario en el que hasta ahora se ha venido desarrollando el estudio de las relaciones entre la educación y la comunicación. Es más, lo que es aún más importante, esta perspectiva dialéctica sitúa en sus justos términos las alternativas conceptuales estratégicas del desarrollo, esclareciendo las opciones teóricas, metodológicas y epistémicas de intervención en el cuestionamiento mismo de los propios fundamentos que nos va a plantear una lógica diferente del desarrollo, como un problema esencialmente de civilización.

El ubicar críticamente las tendencias sociales de la nueva cultura mundial (ámbito macro) a la luz general de las contradicciones sociales de la globalización planteando un método de intervención social, en el plano simbólico, desde las comunidades locales (ámbito micro) para rescatar discursivamente la autonomía y creatividad de los sujetos implica por tanto, no sólo un modelo general de comunicación educativa aplicada al desarrollo, sino también una perspectiva distinta del sentido mismo del desarrollo a partir de una visión culturalista que reivindica la necesidad de una nueva política de la subjetividad a partir de los mundos de vida. Esto es, en lugar de la tradicional perspectiva económica, esta propuesta supone centrarse en lo cultural como centro de la productividad social; en lugar de observar el desarrollo desde lo global. vamos a defender metodológicamente una mirada globalizadora desde lo local; y en lugar, por último, de una epistemología lineal de las comunidades, esta estrategia interventora va a pensar la

estructura y las organizaciones sociales en forma reticular. Todo lo contrario justamente al dominio del modelo capitalista de crecimiento que ha prevalecido hasta la fecha en los estudios y programas internacionales de desarrollo social.

1. Desarrollo y colonización de la vida cotidiana.

La modernidad nos ha propuesto siempre tradicionalmente, como en otros ámbitos de la actividad humana, una idea, un método y un concepto lineal del proceso de desarrollo, sustentado básicamente en la filosofía científicista de la racionalidad instrumental. Los mismos principios mecánicos aplicados al orden ideal de la naturaleza como juego de fuerzas, funcionamientos y equilibrios estables, y campo físico de regularidades uniformes ha hallado su correspondiente reflejo en la totalidad de las actividades humanas, cumpliendo también debidamente, al igual que en el conjunto de los campos actividad social, un factor de equilibrio en la percepción y programación económica del desarrollo. La naturaleza económica de este concepto participa hasta la fecha de una visión fisicalista de lo social, centrada en los aspectos objetivadores que indican el bienestar comunitario conforme al principio cuantitativo de los indicadores sociales.

En esta dirección, la historia social del desarrollo ha ido evolucionando linealmente a lo largo de los últimos siglos como si, de verdad, se tratara de una marcha triunfal hacia la idea feliz de progreso, según la búsqueda pertinente de los equilibrios isomórficos de una estructura social, cuya naturaleza era naturalmente armónica, al igual que el universo material que transformara. La razón calculadora y eficiente, el principio causalista de la mecánica y organización de la economía global impondría así el imperialismo intrumental de la Razón con mayúsculas en la colonización y dominio de los mundos de vida conforme al orden abstraído de lo matematizable.

El término desarrollo adquirirá de hecho cierta legitimidad como concepto en las relaciones internacionales, a partir del concepto inglés "development", traducido como la ingente necesidad de elevar el nivel de vida de las áreas menos favorecidas económicamente mediante el crecimiento cuantitativo de los niveles de consumo de los países del Tercer Mundo. Fiel a la representación fisicalista del universo social, en coherencia con la matematización científicista de las formas vitales que integra toda comunidad, el origen conceptual de esta nueva problemática del desarrollo será desde el principio claramente colonialista.

Un estudio somero sobre la génesis de este nuevo término que a futuro designará un amplio campo de problemáticas sociales, en las que coincidan disciplinas tan diversas como la economía, la administración, la política, la sociología, la planeación territorial, la educación, la psicología y, más recientemente, la comunicación, revelará de manera ilustrativa cómo el concepto de desarrollo surge precisamente como resultado de un "proceso de catarsis tal vez inconsciente de los países que forman la cultura industrial, cuyas contradicciones habían provocado las grandes catástrofes del siglo, financieras y militares, y la pauperización permanente de millones de hombres, del mundo entero y principalmente, del Tercer Mundo"². "A pesar de quienes afirman lo contrario en nombre del relativismo cultural, siempre que se consideran problemas de cambio social encontramos (desde entonces) modelos lineales basados en el supuesto de que la modernización y el desarrollo llevarán necesariamente a algún tipo de estructura similar a la sociedad capitalista industrial de clase media y de consumo de la que nosotros mismos somos parte"³.

Esta filosofía del desarrollo ha prevalecido hasta la fecha desde la modernidad hasta nuestros días como paradigma ejemplar

² MENENDEZ, Antonio, *Comunicación y Desarrollo*, UNAM, México, 1969, p.101.

³ STAVENHAGEN, Rodolfo, *Cómo descolonizar las ciencias sociales*, en María Cristina Salazar (Ed.), *La investigación-acción-participativa. Inicios y desarrollos*, Editorial Popular, Madrid, 1992, p.41.

a seguir en las políticas económicas de crecimiento y desarrollo social, como un esquema general de interpretación, manteniéndose apenas sin fisuras, y con las convenientes adaptaciones exigidas por la lógica evolución del sistema social, las premisas logocéntricas de organización del sistema productivo, tal y como se definiera en los albores del capitalismo industrial. No obstante, a lo largo de este tiempo han existido también diferentes propuestas de desarrollo, cuyos fundamentos remiten, a nivel epistemológico, a un concepto distinto del hombre, la sociedad y el conocimiento. Gomezjara, por ejemplo, identifica dos tipos de experiencias en materia de políticas de desarrollo: la primera; bajo el dominio colonial de las antiguas metrópolis; y la segunda, bajo la égida estadounidense. Ambas experiencias históricas comparten una misma matriz conceptual. Gomezjara sintetiza las distintas estrategias de desarrollo en dos posiciones fundamentales de raíces epistemológicas divergentes. Por un lado, el modelo teórico de la sociología funcionalista, que concibe el desarrollo de la comunidad como el conjunto de esfuerzos dirigido por la población, junto con su gobierno, para mejorar las condiciones económicas y sociales integrándolas a la vida del país mediante la contribución de estos sectores marginales al progreso social de la nación. Y el modelo dialéctico, por otro lado, como un tipo de desarrollo comunitario independiente y radicalmente democrático, basado en la crítica y la acción cooperativa solidaria en favor del cambio social.

El primero, el de la sociología funcionalista norteamericana, es precisamente el que diera origen a la corriente de estudios del desarrollo, siguiendo los esquemas funcionalistas de la física social positivista.

Especialmente a partir de la década de los setenta y los proyectos posteriores a la Alianza para el Progreso, la idea de desarrollo será interpretada en el presente siglo desde la matriz omnicomprendensiva del mercado, equiparando de manera reduccionista el concepto de desarrollo al problema de crecimiento según las medidas y niveles óptimos de

modernización. La historia de la Alianza del Progreso es ilustrativa en este sentido. Aplicado por vez primera en agosto de 1961, el programa de la administración Kennedy para el desarrollo y despegue económico de los países subdesarrollados marcará el inicio de un amplio y variado campo de intereses de investigación centrado en la problemática del bienestar económico y social de los países del Tercer Mundo. La idea funcionalista de planeación y desarrollo de las infraestructuras y condiciones sociales de desenvolvimiento de las jóvenes naciones independientes dará así lugar a la estrategia de laboratorio de los científicos del desarrollo social en los países "tercermundistas". El objetivo no era otro que intervenir quirúrgicamente en la organización de estos países al fin de operar un cambio saludable que ayudara a situarlos en el camino adecuado del desarrollo conforme a los niveles marcados como indicadores suficientes de bienestar para el conjunto de la población. Los resultados, por supuesto, no fueron los esperados.

Un año después, los delegados del programa reunidos en Ciudad de México habrían de evaluar los resultados de la Alianza para el Progreso en su primer año de existencia como absolutamente regresivos. El proyecto impulsado por la administración Kennedy defraudó las esperanzas de los pueblos latinoamericanos en sus aspiraciones de bienestar y progreso económico, muy sensibles desde final de la Segunda Guerra Mundial ante la clara y manifiesta voluntad intervencionista de Estados Unidos en la región. Paradójicamente, entre los únicos logros destacados por los funcionarios estadounidenses en la aplicación del programa destacó la disminución considerable del sentimiento antinorteamericano en los países del Tercer Mundo. La historia de este programa es por lo mismo verdaderamente revelador en las consecuencias que marcarán las tendencias de futuro en las políticas de desarrollo.

Pese al auténtico sentido e intencionalidad de la Alianza para el Progreso, el presidente Kennedy asignó a su programa la función trascendente de difusión de significativos valores

democráticos que lo calificaban, en palabras del propio presidente, como un proyecto revolucionario. "La Alianza para el Progreso -habría de comentar el presidente demócrata- hace referencia a todos los problemas principales que afectan a América Latina. Se esfuerza por acelerar la absolutamente imperativa reforma agraria, mejorar la productividad y uso de la tierra, erradicar las enfermedades, combatir el analfabetismo, atacar las arcaicas estructuras impositivas y de tenencia de la tierra; apoyar la integración económica como una medida hacia mercados más grandes y mayor oportunidad competitiva; cooperar en los exámenes serios de cada uno de los casos de problemas de mercados de productos, rebajar los gastos militares gravosos, antieconómicos e inútiles, aumentar los servicios para dotar convenientemente a sus economías en rápido crecimiento y expansión", además de incrementar el producto interior bruto de estas naciones, en su apertura, no explícita, hacia la actividad empresarial de la industria norteamericana.

Obsesionada con el incremento porcentual de la actividad económica en los países subdesarrollados, la Alianza para el Progreso acabará convirtiéndose en la Alianza para el Retroceso, en todos los ámbitos de la vida política, social y económica, de los pueblos latinoamericanos. El programa estadounidense no consiguió más que combatir el "comunismo internacional" al margen de las situaciones de injusticia y pobreza que afectaban a los países de la región. El Pentágono anticiparía con este programa una nueva estrategia cultural contra los movimientos de insurgencia, basado en la propaganda y las relaciones públicas que hasta la fecha habría de organizar la política exterior de los Estados Unidos de América.

Esta voluntad intervencionista, que habría de delinear en los sucesivos las líneas magistrales de la política desarrollista estadounidense, tendrá su correlato en una visión paternalista de los pueblos y culturas latinoamericanas. En su resumen de los objetivos del proyecto estadounidense, Obeid y Maritano hablarán, por ejemplo, de los pueblos latinoamericanos como sociedades de ciudadanos "atrasados", como sociedades de gentes

"incultas" e "ignorantes" que impedían el desarrollo en América Latina al vivir anclados en la barbarie de sus tradiciones:

"La elevada proporción de analfabetismo y la consiguiente ignorancia de grandes sectores de su sociedad los hace fácil presa de demagogos. Son lo bastante ingenuos para creer que pueden cambiar sus niveles primitivos de vida por uno como el nuestro, y que todos sus males pueden ser resueltos fácilmente mediante un simple cambio de gobierno (...) Grandes partes de sus poblaciones indígenas y negras viven al margen de la vida moderna y, en el verdadero sentido del vocablo, no pertenecen a la vida pública del país. Viven en un lastimoso aislamiento, semiconscientes o totalmente ignorantes de lo que sucede a su alrededor y harán muy difícil que pueda realizarse una revolución ordenada, pacífica y democrática, como la que proyecta la Alianza para el Progreso".

El éxito de la planificación económica de las naciones latinoamericanas dependía, por tanto, de la aplicación de políticas educativas, que acompañaran cada una de las etapas del programa en el cambio de actitudes de la población hacia una sociedad moderna e integrada. Tanto el crecimiento como el desarrollo económico debían ser complementadas por el cambio cultural de los pueblos beneficiarios como condición del cambio social modernizador. Pues, como señalarán ambos autores, el progreso económico sólo es posible en la medida en que existe estabilidad política, responsabilidad y madurez. La disposición de los pueblos latinoamericanos al cambio que debía representar el plan de reformas sociales y económicas será concebida entonces como una variable dependiente de las políticas de educación y la eficacia comunicativa⁴ en función de los estándares de vida de las grandes naciones "avanzadas".

A partir de la experiencia que teorizara el funcionalismo norteamericano, las naciones desarrolladas serán aquellas que, de manera similar a los países más modernos, consigan el ingreso per cápita y el ritmo de mecanización y de urbanización del estado industrial avanzado. La modernización económica empezará a ser concebida entonces como una descripción lineal del desarrollo económico, de acuerdo con los criterios fijados por los países centrales del capitalismo. El problema de la participación y el desarrollo va a adquirir además, según

⁴ Cfr. OBAID, Antonio H. y MARITANO, Nino, *Alianza para el Progreso*, Editorial Diana, México, 1963.

Shirley White, un nuevo estatuto, cuando Robert McNamara, presidente del Banco Mundial, proponga la participación de la gente en los nuevos planes de desarrollo respaldados por las principales instituciones financieras a nivel internacional. A partir de entonces la comunicación participativa, se convierte en un concepto mixtificador, cuya utilización será instrumentalizada para ocultar las nuevas formas de control social sobre la población. Así, por ejemplo, en la década de los ochenta, a la vez que los problemas de desarrollo son redescubiertos en toda su complejidad por las instituciones y organismos internacionales, el nuevo tecnocratismo occidental identificará linealmente el concepto de desarrollo con las políticas de modernización y reconversión tecnológica.

El nuevo modelo de participación dependiente se estructurará, en este sentido, a tres niveles diferentes:

- 1º) La investigación social.
- 2º) La manipulación cultural.
- 3º) Y el control político-económico de lo social⁵

Desde una perspectiva cuantitativista, y según una lógica tecnocrática de lo político, el desarrollo vendría a significar tan sólo en este modelo de dominio y dependencia social una promesa de enriquecimiento económico, consistente, en realidad, en la modernización de la pobreza.

La visión economicista del desarrollo estrechará los márgenes de crecimiento autónomo de las economías locales en el marco del mero proceso de expansión del sistema productivo, a través de los mecanismos de asignación de recursos que establece la lógica de mercado.

⁵ BISBAL, Marcelino, *Perspectivas de la comunicación alternativa*, en E. Díaz Rangel et al., *Estudios de comunicación social*, Monte Avila, Caracas, 1985, p.114.

El libre juego de la oferta y la demanda, la libre expansión y circulación del capital garantizaban, según esto, un progresivo avance de la sociedad hacia niveles mayores de consumo y, por consiguiente, hacia mayores niveles de bienestar económico. Rostow teorizará este crecimiento procesual de los sistemas sociales a través de la descripción del progreso como el tránsito a la modernización tardocapitalista a través de seis etapas de desarrollo económico:

- 1º) Sociedad tradicional.
- 2º) Condiciones para el despegue.
- 3º) El despegue económico.
- 4º) El desarrollo industrial.
- 5º) La institución de la norma de consumo de masas.
- 6º) Y el advenimiento de la sociedad posindustrial.

Esta conceptualización del desarrollo se va a edificar en la perspectiva filosófica mítica del concepto de progreso como concepción en la que todos los aspectos de la realidad social forman parte de un universal, de una evolución lineal de la era precientífica, dominada por los sentimientos subjetivos y la tradición oral, a los más avanzados estados de conocimiento efectivo científica y tecnológicamente. "Entendido el desarrollo como la transición de una sociedad tradicional a otra moderna, se creyó que el proceso consistía en llevar a cabo e incluso reproducir las diversas etapas que caracterizaron las transformaciones sociales de los ahora países industriales-desarrollados"⁶.

⁶ MURGA, Antonio y BOILS, Guillermo, *Sociedad y ciencia en Latinoamérica*, en Murga/Boils (Coords.), *Las ciencias sociales en América Latina*, UNAM, México, 1979. Citado por FUENTES, Raúl, *La institucionalización de la comunicación como ciencia social en México. Algunos aportes teóricos para su investigación*, Comunicación y Sociedad, número 13, Universidad de Guadalajara, México, 1991, p.43.

Bajo esta perspectiva teórica, las problemáticas centrales no podían ser otras que aquellas referidas al problema de la modernización. Se justificaba y legitimaba así la llamada sociología del desarrollo o sociología del cambio social, adaptación latinoamericana del estructural-funcionalismo predominante en los Estados Unidos, que va a dominar el terreno de la investigación social latinoamericana durante la década de los cincuenta y parte de los sesenta. Desde entonces, como hemos dicho, la idea del desarrollo estará asociada con el concepto de modernización. El desarrollo va a buscar cumplir dos tareas básicas: "a) absorber o neutralizar el malestar campesino y de los pobladores de las barriadas urbanas, mediante su institucionalización; y b) preparar a estos sectores para una masiva introducción de la sociedad de consumo mediante la revolución verde o la construcción masiva de viviendas, en donde finalmente los únicos beneficiarios reales vinieron a ser las multinacionales y sus agentes nativos proveedores"⁷. Pues todo se orientará en función de la idea de que una comunidad está desarrollada siempre y cuando logra el ingreso per cápita y los niveles de concentración urbana que disfrutaban los países tardocapitalistas.

2. La globalización como nueva ideología desarrollista.

Hasta la fecha, desde una perspectiva economicista, el desarrollo se entiende, por lo general, como una reducción de energía humana con altas tasas de productividad. Desde esta lógica cuantitativista, el desarrollo viene significando tan sólo una promesa de enriquecimiento económico, consistente, sin embargo, en la modernización de la pobreza por acumulación material de altas tasas de productividad. La perspectiva economicista del desarrollo que gobierna esta visión social estrecha, como consecuencia, los márgenes de crecimiento autónomo de las economías locales al mero proceso de expansión del sistema productivo a través de los mecanismos de asignación

⁷ GOMEZJARA, Francisco, *Técnicas de desarrollo comunitario*, Ediciones Nueva Sociología, México, 1977, p.10.

de recursos que establece la lógica de mercado. El desarrollo por sí mismo no es autónomo ni equilibrado. Va a depender de la eficiencia tecnológica de la oferta y la demanda. Y, por otra parte, de las utilidades del territorio en la valorización de los capitales circulantes. Por lo que sólo van a lograr desarrollarse aquellas áreas geográficas que reúnan ciertas condiciones ecológicas. Aquellas tantas comunidades consideradas ineficientes o poco competitivas para la reproducción ampliada del capital son excluidas del proceso totalizador capitalista. "Entonces, la globalización desigual aparece realmente como formación de bloques, como regionalización capitalista transnacionalizada, como fragmentación del territorio"⁸.

Hoy tenemos que el actual modelo neoliberal, heredado de los principios del paradigma modernizador que inaugura la Alianza para el Progreso, además de presentarse como una evolución irreversible, como una "calzada real" del desarrollo económico capitalista, produce una agudización de la competencia entre sectores nacionales, provocando desequilibrios de carácter territorial, crisis económicas y desequilibrios de las economías locales, en lo que Joachim Hirsch denomina el Estado Nacional de Competencia.

La globalización de la economía, la regionalización de los mercados, la revolución científica y tecnológica, el cambio del rol del Estado, la hegemonía y dominio de los mercados, la homogeneización cultural y el cambio de prioridades en la organización de las estructuras sociales son algunos de los aspectos que revelan el sentido de las actuales transformaciones en curso que impactan sobre la estructura de las organizaciones comunitarias, generando cambios en relación con el poder, la participación social y la relación de los ciudadanos con su entorno inmediato con respecto al problema del sentido y dirección de su horizonte comunitario. La gestión local del desarrollo debe enfrentarse, como consecuencia, a dos grandes problemas: la democratización del proyecto comunitario de

⁸ PRADILLA COBOS, Emilio, *Teoría territorial: entre totalización y fragmentación*, Ciudades, número 29, México, 1996, p.16.

desarrollo, bloqueada por la imposición de las directrices macroestructurales del modelo neoliberal, y la concentración y coordinación entre las diferentes instancias gubernamentales con el capital monopólico privado que controla, crecientemente, la prestación de servicios y bienes de consumo urbano a nivel general.

La progresiva tendencia a la globalización y relocalización productivas ha revolucionado hasta tal punto los procesos de planificación y ordenación territorial que las instancias gestoras responsables de la planificación local se ven desbordadas por la complejidad de un entorno difícilmente manejable. Si bien es cierto, paradójicamente, que la globalización ha llevado en los últimos años a que el desarrollo se territorialice antes que nada, en el marco local, el problema acuciante que hoy deben afrontar urgentemente las políticas de desarrollo es cómo articular adecuadamente la macrodesestructuración de las megatendencias con las lógicas moleculares del espacio microsocial:

"La necesidad de asumir, cuanto antes, los desafíos del cambio global, generado directa o indirectamente por el impacto de la revolución científico-tecnológica y la crisis de escalas de las organizaciones humanas, conlleva el esfuerzo de reconfigurar la percepción de los liderazgos naturales de las comunidades, con el fin de disminuir el costo social del impacto de los cambios irreversibles que se transitan. Estos desafíos, quieran o no, convergen hacia compleja problemática de la gobernabilidad en escala planetaria y obligan a fortalecer la toma de decisiones a través del enriquecimiento, por un lado, de la capacidad de activación de la participación y la gerencia social, en circunstancias inéditas y de precario equilibrio social"⁹.

Ciertamente, el municipio se convierte hoy en el centro de las transformaciones y el destino y punto de partida de toda estrategia que aspire a implementar políticas de desarrollo al servicio de la comunidad. Pero este protagonismo se produce en un contexto de creciente complejidad e incertidumbre, que

⁹ MOTTA, Raul D., *Las redes sociales informales y la búsqueda de la evaluación interactiva entre la toma de decisiones locales y la responsabilidad de la gobernabilidad global*, en DABAS, Elina y NAJMANOVICH, Denise (Comps.), *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*, Paidós, Buenos Aires, 1995, p.373.

requiere de medidas originales, basadas en la creatividad e imaginación cultural que poseen las propias comunidades ante el reto planteado recientemente por la globalización más allá de los convencionalismos y los lugares comunes de las estrategias tecnocráticas. Hoy se habla, por ejemplo, de la ciudad global como forma territorial hegemónica a nivel mundial, cuando en realidad responde a la localización industrial favorecida por la reestructuración capitalista que exige la concentración productiva de recursos, infraestructuras y recursos humanos para la explotación de las sinergias económicas a cargo del capital monopolístico. La ciudad informacional, los tecnopolos y los distritos industriales, la ciudad cableada son nuevas formas de organización de las metrópolis, que estructuran y ordenan la industria y las políticas de investigación y desarrollo al fin de intentar la convergencia eficaz entre el espacio de lo regional y las aperturas transnacionales sin un proyecto histórico de articulación que integre, en función del cambio social, los diferentes niveles de organización, las diferentes instancias económicas y los distintos sectores sociales.

Como comenta Castells, ciertamente, estas nuevas apuestas estratégicas de planificación de las ciudades son indicativas de un nuevo orden social. En anteriores capítulos, hemos visto, de hecho, cómo un nuevo paradigma está transformando la realidad social antes nuestros ojos. Ahora bien, cabe recordar a este respecto que, al analizar la comunicación como dominio, vimos cómo la globalización no representa en este sentido sino un mismo ecosistema global de la producción que la cultura de la competitividad ha modificado según una lógica distinta de operatividad mercantil. El problema del empleo, la precarización laboral, la emergencia de la economía sumergida, la descualificación de la mano de obra, la desarticulación y desestructuración de los sistemas productivos junto con la relocalización de los sistemas de producción y la desnacionalización económica son sólo algunas de las muchas manifestaciones de desintegración y desestructuración social que muestran la contradicción de la economía mundo y su impacto en las redes locales en una sociedad supuestamente descentralizada.

Al fundamentarse en la lógica de la libre circulación del capital, la teoría neoliberal del desarrollo, lejos de garantizar la autonomía de las entidades locales y el mayor protagonismo e independencia en la gestión de la economía local, ha agudizado por el contrario las contradicciones sociales favoreciendo un desarrollo desigual y desequilibrado entre los diferentes municipios y territorios regionales. La proclamación teórica de la tendencia a un tipo de desarrollo más localizado contrasta, paradójicamente, con la progresiva dependencia real de las economías locales, a merced de variables externas ajenas a las propias estrategias del desarrollo comunitario. La tendencia a crear ciudades tecnológicas no ha sido sino la respuesta a esta creciente dependencia del capital multinacional como una estrategia aislada de adecuación a los flujos de poder transnacionales consistente exactamente en concentrar "polos de desarrollo" atractivos para el capital foráneo como método de organización moderna del capital basado en la potencialidad tecnológica para la acumulación de plusvalías relativas frente a otros posibles territorios competidores. Sustentada en una visión localista del desarrollo comunitario, estos proyectos estratégicos no han servido en términos generales más que para mantener los controles económicos y políticos con un fin orientado por la rentabilidad privada, dentro de un sistema que tiende a perpetuar las desigualdades, el desperdicio de los recursos y la mala utilización de la fuerza de trabajo.

Esta cultura cibernética del tecnocratismo finisecular no por nada coincide plenamente con la tradicional idea del desarrollo como un proceso de crecimiento continuo de la producción a través de la sustitución de las formas productivas tradicionales por otras de mayor competencia científica y tecnológica. Los principios elementales de este proyecto social van por ello mismo a sustentarse en tres supuestos clásicos de la economía liberal y el universalismo etnocentrista:

1º) El desarrollo aparece como un proceso necesario al que ninguna comunidad humana puede pretender renunciar.

2º) El desarrollo es un camino único y lineal por el que se avanza mediante el crecimiento económico.

3º) El desarrollo descansa sobre la dependencia. Cada comunidad pierde autonomía económica y acepta nuevas formas de dependencia -hacia el sistema científico y técnico, hacia los mercados nacionales o internacionales, etc....- a cambio de lograr una mayor capacidad de producción, y por tanto un mayor bienestar material.

De tal manera que se reedita en los noventa la malograda cultura desarrollista de la modernización social, envuelta ahora en los sueños tecnológicos de la globalización como ideología o metarrelato del concepto de desarrollo, reducido a la dimensión unidimensional de la acumulación económica.

3. El desarrollo como convergencia integral.

El desarrollo en el modelo funcionalista se caracteriza, como hemos visto, por aislar variables y cosificar lo social en la evaluación proyectiva de las medidas programáticas según un esquema fragmentario de análisis de lo local sectorializando los factores que determinan el bienestar comunitario. Ahora bien, "el desarrollo, sólo puede concebirse como un proceso deliberado, ordenado, sostenido y difusivo; unitario, armónico, congruente; que implica orientación, correlación y coordinación; simetría, sincronización y armonía de sus factores y funciones; excluyente de todo dominio, preponderancia o prepotencia de sector, factor, objetivo o función, sobre la armonía del cuerpo social, lo que significaría su ineluctable descomposición y eventualmente, la del segmento o sector originalmente beneficiado"¹⁰.

Lejos de modelos seudomodernizadores, vía difusión lineal de las innovaciones tecnológicas, el planteamiento de un desarrollo en sentido coherente e integral debe apartarse de una

¹⁰ MENENDEZ, Antonio, op.cit., p.143.

visión sesgada, propia de la concepción tecnocrática y la racionalidad instrumental, con el fin de comprender aspectos sustantivos para el desarrollo como son las dimensiones culturales y sociopolíticas, que sitúan la comunicación como un factor estratégico de cambio, integrando campos hasta ahora separados en la investigación de la realidad social. Esta mirada distinta del problema del desarrollo no sólo implica una visión cualitativa de los aspectos y factores que atraviesan la estructura social comunitaria, sino también una reconceptualización diferente de los objetivos mismos de las políticas de desarrollo.

Hoy, por ejemplo, es común aceptar como pertinente la definición integral de las necesidades sociales en función de un nuevo paradigma complejo del desarrollo. Así, por ejemplo, el énfasis teórico puesto antaño en la economía es ahora desplazado por el concepto de desarrollo sostenible, de carácter cualitativo, en función de la importancia que se atribuye a los aspectos vinculados con la "calidad de vida"¹¹. La propuesta internacional de desarrollo sustentable, al tomar como medida o patrón de actividad la escala humana, ofrece una mirada profunda, cálida y comprensiva de los problemas de desarrollo comunitario, favoreciendo en este sentido, a través de una mirada endógena, la realización de una serie de objetivos básicos que garantizan la culminación de un tipo de desarrollo integral, generador de autonomía de las comunidades, en la satisfacción de las necesidades humanas básicas y la articulación ecológica en la relación naturaleza/tecnología.

El nuevo concepto de desarrollo focaliza así la percepción de los problemas sociales de la comunidad desde una perspectiva

¹¹ El Foro Alternativo criticaría recientemente este concepto por considerarlo el nuevo mito del milenio. Los participantes en dicho foro llegarían a manifestar en sus conclusiones que el concepto de desarrollo sostenible no es otra cosa sino "la rápida asimilación de aquellas actividades humanas y aquellos recursos naturales que todavía no están plenamente conectados a los circuitos económicos mundiales para lograr así una nueva -y última- gran ampliación de la economía global y de los mecanismos de acumulación de riqueza y poder en el centro". Cfr. Foro Alternativo, *Por una convivencia equitativa y autónoma en paz con el planeta*, Documento de Trabajo Las otras voces del planeta, Madrid, 1994.

interna a la propia estructura comunitaria tomando en cuenta la descentralización estructural de las transformaciones, a partir de una crítica contra el determinismo universalista, que ignoraba los procesos internos locales y las aspiraciones diferenciadas de los horizontes movilizados, con la consiguiente marginación de las particularidades y los culturalismos locales como lugar de construcción de la identidad colectiva y el espacio de representación social del desarrollo en la definición participativa de los retos y horizontes deseables de configuración potencial en el desenvolvimiento comunitario.

Por desarrollo se entenderá, en este modelo, aquel proceso orientado al cambio desde el seno de la propia comunidad local, en el que se favorece una construcción consciente de los grupos y actores sociales implicados en la planeación de las necesidades y medidas de intervención. El desarrollo integral de la comunidad se concibe como un proceso global de transformaciones sociales, culturales y económicas, mediante la movilización y la participación popular de los agentes locales, orientado por el fin de dar plena satisfacción a las necesidades económicas, sociales y culturales. La planeación democrática del desarrollo local y regional busca por ello crear un marco sistemático de influencia en los cambios socioeconómicos y físicos de la estructura municipal, favoreciendo la participación activa de los actores y grupos sociales en la construcción de una sólida identidad cultural.

Aunque ciertamente la planificación democrática, con el declive progresivo del Estado ha sido desprestigiada como opción práctica de organización territorial en favor de las soluciones de mercado y la planeación corporativa, cada vez es más evidente la pertinencia de un modelo de desarrollo capaz de "representar toda la gama de cambios mediante los cuales todo un sistema social, atento a las diversas necesidades básicas y los deseos de individuos y grupos sociales integrantes de ese sistema, se aleja de una condición de vida percibida generalmente como poco

satisfactoria y se aproxima a una situación o condición de vida considerada mejor en sentido material y espiritual"¹².

Frente al desarrollo como eficiencia y competitividad, medidos en términos cuantitativos por el incremento total de la producción, el concepto integral de desarrollo propone escalas de evaluación cualitativas en función del nivel de justicia y participación democrática de la comunidad. Es decir, el desarrollo se concibe aquí de manera procesual y participativa, a partir de un enfoque endógeno de la estructura social. Desarrollo significa por tanto, en este sentido, cambio social como proceso omnicomprensivo del momento instituyente de la propia comunidad, a través de la cultura. Es por ello que se exige una perspectiva integral de este proceso, "porque no se puede concebir un organismo con desarrollos parciales, sin entender que son circuitos arrítmicos, asimétricos, antifuncionales, monstruosos, en último análisis"¹³. Por desarrollo integral se entiende aquella política que tiene en cuenta todas las perspectivas posibles, y no sólo la económica, al margen de un enfoque sectorial o corporativo. Esto es, básicamente el concepto de integralidad remite a programas que integran las dimensiones económicas, territoriales y políticas. Por supuesto, todas ellas referidas a los factores exógenos que determinan la factibilidad del proyecto en función de su dependencia respecto al ecosistema local.

"El planteamiento integral plantea más a fondo la resolución de los temas suscitados, porque ve toda la complejidad de los procesos, y plantea la potencialidad de cómo unas soluciones sectoriales apoyan a otras. Es lo que se llama los efectos sinérgicos. Es decir, no se trata simplemente de sumar unos factores y otros, sino de captar los efectos multiplicadores de las relaciones que se establecen en un proceso de conjunto. Porque los fenómenos no se producen aisladamente o sectorialmente, sino que surgen de toda su complejidad integradas en la cultura, la economía, en espacios concretos, etc... y por lo mismos las soluciones también necesitan ser abordadas en su complejidad"¹⁴.

¹² PAZ, M. y Usano, M., *Análisis sobre las teorías del desarrollo*, Voluntariado y Cooperación Internacional, número 15, Madrid, 1987, p.146.

¹³ MENENDEZ, op.cit., p.10.

¹⁴ RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás, *Aprendiendo con los movimientos populares*, III Curso Teórico-práctico de Metodologías de la Participación, Red CIMS, Madrid, 1994, p.7.

Economía, cultura y política son por lo tanto procesos consustanciales a cualquier estrategia coherente de desarrollo. "Integral en este sentido supone contar con la mayor parte de los grupos locales, con las bases a quienes se ha escuchado en sus problemáticas, y con las potencialidades de todo ello a medio y largo plazo"¹⁵. La multidimensionalidad de un enfoque integral del desarrollo implica en consecuencia, según apunta Quirós, que la comunicación debe integrar todos los sectores y campos de la actividad humana para lograr la efectividad de la integración comunitaria. El concurso de sistemas y procesos de comunicación debe ser exactamente entendido como contribución, y no como generación de desarrollo, "en el que no pueden perderse de vista otro tipo de factores diferentes a los de la comunicación, como son los socioeconómicos, los políticos y los educativo-culturales"¹⁶.

Más allá de cualquier reduccionismo económico, el desarrollo se entiende aquí como un proceso subjetivo, de naturaleza intangible, que moviliza aspiraciones de cambio y la voluntad colectiva de poder de manera intersectorial y transdisciplinaria, con el concurso de todos los grupos de la población. Desarrollo integral es sinónimo, por tanto, de planificación democrática. Se trata de un desarrollo autocentrado, basado en la iniciativa e intervención activa de los habitantes o los productores, considerados como actores protagonistas de las estrategias de desarrollo.

3.1. La participación como objetivo.

Para lograr los objetivos sociales de nacimiento armónico de la comunidad, el desarrollo exige una mínima estrategia de planeación en la búsqueda del equilibrio territorial por medio de la participación activa de los grupos y movimientos sociales

¹⁵ RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás, *Democracias participativas*, Ediciones HOAC, Madrid, 1995, p.216.

¹⁶ QUIROS, Fernando, *Introducción a la estructura real de la información*, EUDEMA, Madrid, 1988, p.29.

contextualizando el problema cualitativo de los sujetos y la cultura. La pedagogía del oprimido de Freire y la defensa de la apropiación tecnológica popular de Schumacher fueron, de hecho, dos de las principales contribuciones teóricas en la evolución crítica hacia un modelo integral de desarrollo basado en la cultura y la participación. Así, de la crítica al modelo modernizador y del paradigma de la dependencia, nacerá un nuevo enfoque del desarrollo, de raíz culturalista, en el que se reconoce que, para poder implementar cualquier metodología, antes conviene tomar en cuenta las propias experiencias de las comunidades en la acción comunitativa directa de promoción y desarrollo local.

El desarrollo presupone diálogo, porque, como argumenta Freire, no puede haber desarrollo en condiciones de silencio. Es vital disponer de canales horizontales de información que faciliten el acceso en la toma de decisiones a los distintos grupos sociales que conforman la comunidad. "Un plan de desarrollo sólo puede tener sentido si las decisiones acerca de la distribución y ejecución del poder político, la organización de la producción y la distribución de bienes y servicios, y el desarrollo de técnicas, símbolos y modelos sociales adecuados han sido alcanzados con participación amplia de la población"¹⁷. De Sanctis señala, en este sentido, que una metodología adecuada a los requerimientos de desarrollo y formación local debe ser, preferentemente, gestionable por algún tipo de control comunitario a nivel colectivo. En otras palabras, el desarrollo comunitario ha de basarse en una estrategia del movimiento de lo social y en un método del proceso de participación. Pensar la realidad y definir los problemas colectivamente por los movimientos, actores, grupos e instituciones sociales que conforman el universo de la población local es la condición básica que garantiza el desarrollo autónomo en la transformación del medio social.

En verdad, el desarrollo mediatiza e interviene en el proceso social redistribuyendo los factores económicos y

¹⁷ HAMELINK, Cees, *Hacia una autonomía cultural en las comunicaciones mundiales*, Ediciones Paulinas, Buenos Aires, 1983, p.131.

políticos a nivel local y regional. Pero sólo si esta descentralización es abierta, democrática y participativa en su planeación podemos hablar de auténtico desarrollo comunitario. Según Gorz, el terreno real sobre el que puede ser reconquistada la independencia y autonomía económica del ámbito local en el proceso de desarrollo es justamente el terreno político-económico. La integralidad depende pues del compromiso y participación de los actores y los grupos sociales. La metodología de evaluación y planeación ad hoc para lograr este sentido integral del desarrollo debe ser definida, antes que nada, como una metodología participativa que integre el conocimiento de los sujetos y la práctica social. En este sentido, el proceso general de investigación participativa, el análisis crítico y el diagnóstico de la realidad a través del aprendizaje autónomo de las representaciones culturales mediáticas constituye un instrumento clave para la reflexión y el conocimiento crítico de los factores de crecimiento que determinan el futuro desarrollo de la comunidad en el proceso de transformación constante de la realidad social.

La estrategia participativa de desarrollo parte pues del principio de autonomía como premisa y objetivo básico de la estrategia de intervención social que involucra a los actores y grupos sociales de la región en las transformaciones materiales del espacio como proyecto de construcción social compartido, mediante la decisión consciente de las redes que vertebran, por lo general, la propia estructura social comunitaria. Es así que, a través de esta estrategia metodológica, la comunidad se convierte en sujeto protagónico en la producción del espacio y en la definición colectiva del diseño y construcción del entorno. Desde una perspectiva integral, el desarrollo de las economías locales sólo es viable, si esta mirada endógena de la propia comunidad no comprende también la participación activa de la sociedad civil en la definición de prioridades, objetivos y metas a alcanzar en materia de desarrollo, tomando en cuenta especialmente el contexto complejo y altamente azaroso y variable de la economía-mundo. El reto organizacional y administrativo de los sistemas abiertos en la nueva era

tecnológica obligan a una reconsideración oportuna de la participación como eje de creatividad e innovación tecnológica del cambio.

Así, por ejemplo, la nueva teoría gerencial de las organizaciones, las teorías más avanzadas de la administración y las organizaciones parten hoy del reconocimiento del principio de participación y compromiso de los responsables que integran toda institución en la toma de decisiones de las actividades productivas como un prerequisite que garantiza la adaptabilidad institucional al cambio permanente en la búsqueda del logro y alcance de los objetivos propuestos. Este nuevo planteamiento que constituye actualmente la médula principal de las más vanguardistas políticas de comunicación interna en la empresa propone, coincidentemente, que:

1º) El reconocimiento de la complejidad exige posicionarse frente a los hechos aceptando la incertidumbre y la imprevisibilidad.

2º) La pluralidad de actores en toda organización requiere la articulación social entre los distintos grupos que integran toda organización.

3º) Esta pluralidad y diferenciación interna presupone la disponibilidad de concertación permanente.

4º) La estructura tecnológica de la organización debe recurrir a nuevas aplicaciones según las competencias comunicativas de la propia organización.

5º) Por otra parte, toda intervención debe buscar actuaciones comprometidas con los resultados para el logro de los fines últimos de dicha organización.

La estrategia de anticipación del cambio exige pues la aceptación de la complejidad como búsqueda intersubjetiva de soluciones avanzadas consensualmente. El alcance de las

transformaciones sociales requiere de una nueva forma de relación con los insumos informativos. El sistema debe autoorganizarse (autopoiesis) más reflexivamente. El orden segundo de la retroalimentación negativa interna de los nuevos sistemas sociales requiere pues una mirada distinta de los elementos sistémicos que conforman toda organización. Si la sociedad de la información es una sociedad del cambio acelerado, el sentido institucional va a exigir una reflexión de la flexión, una praxis reflexiva y un tipo de pensamiento cualitativo (principio de discontinuidad). Por ello, como ya mencionamos en el anterior capítulo, parece lógico pensar que en el marco de una sociedad móvil se instrumente un método de desarrollo móvil, que en el contexto de una lógica organizacional compleja se plantea como necesario un pensamiento de la complejidad, y que en el proceso de difusión fluida de la información sea necesaria una teoría del conocimiento dialéctica y un desarrollo social epistémica y operativamente abierto según el principio de participación tal y como propone la investigación participativa.

La pertinencia de esta estrategia metodológica ha sido más que probada. En primer lugar, la IAP permite producir la sociedad en movimiento. De ahí su tendencia a la integralidad, que rechaza los estudios especializados en beneficio de una mejor contextualización sociohistórica. En segundo lugar, la unidad entre teoría y praxis convierte a esta metodología, por otra parte, en un importante instrumento de conocimiento social al servicio del desarrollo comunitario. En la medida en que significa un tipo de reflexión centrada en la praxis y el protagonismo de los agentes locales, la IAP reconoce la participación como una necesidad básica que implica el derecho de los sujetos a intervenir en los asuntos públicos de la comunidad. En la medida también que el aprendizaje innovador de la sociedad como condición de un entorno cambiante dominado por la incertidumbre depende proporcionalmente del grado de participación efectiva en la organización de la autonomía comunitaria.

La identificación colectiva de los obstáculos que impiden el desarrollo autónomo de la comunidad basándose en el compromiso directo de la población involucrada, facilita una mayor comprensión y disponibilidad para las medidas consensuadas comunitariamente:

"Al hacerme parte puedo por lo tanto comprenderlo. Esa es la ventaja y la virtud de la investigación participativa, en la cual el observador es parte del fenómeno observado, condición ésta que permite poderlo comprender. En el momento en que uno como observador se involucra y se compromete, el sistema aumenta su complejidad y uno queda en condiciones de poderlo comprender"¹⁸.

Considerando el espacio como un lugar intersubjetivo de construcción social, lo consecuente es favorecer un análisis colectivo de la realidad. Para el logro efectivo de un desarrollo equilibrado e integral es por lo tanto decisivo que el diagnóstico de la situación en la que parte la IAP sea llevado a efecto de forma plural con el concurso de la mayoría de los grupos y sujetos sociales que integran la comunidad. La investigación participativa necesita operar transversalmente en la organización heterogénea y diversa de los espacios mediante un autorreconocimiento dialógico de los diversos grupos y actores sociales que intervienen en el territorio, al fin de garantizar y favorecer un contexto de nuevas relaciones interpersonales en la comprensión del entorno que garantice, gracias a la participación, el acuerdo y conocimiento del nuevo saber producido autoanalíticamente por el conjunto de la comunidad.

La participación aquí no es, por supuesto, meramente nominal. Participación no es, como recuerda Ander-Egg, "consultar a la gente, delegarle responsabilidades o que los beneficiarios del programa puedan sugerir actividades y criticar lo que se hace. Participar tiene un sentido más amplio; equivale a intervenir directamente en el proceso de toma de decisiones dentro de sus propias organizaciones, lo que conduce, a su vez, a abrir espacios de participación y nuevos canales de expresión

¹⁸ ELIZALDE, Antonio, *La IAP y el diagnóstico de las necesidades comunitarias*, Documentación Social, número 92, Madrid, 1993, p.126.

de los mismos sectores populares"¹⁹. Si ellos son los destinatarios de toda estrategia de desarrollo, ellos deben ser quienes manifiesten las prioridades y elaboren el diagnóstico de fundamentación de objetivos mediante el acuerdo y el diálogo público democrático. Esta exigencia es el principio y eje organizador que debe atravesar integralmente la concepción alternativa de un modelo de desarrollo adecuado al cambio social.

Ciertamente, la participación está ligada intrínsecamente al desarrollo en la medida en que, por definición, el desarrollo sólo es viable cuando la gente tiene control sobre su propio entorno. Los argumentos habituales en defensa de la participación comunitaria en los proyectos de desarrollo local se fundamentan en la idea de que la participación es un positivo instrumento catalizador de los esfuerzos de desarrollo, integrando las diferentes instituciones en un mejor nivel de comprensión de las "demandas radicales", al favorecer la responsabilidad, la adaptabilidad a las necesidades locales y el proceso de concienciación de los agentes sociales implicados. A través de una estrategia participativa, los sujetos pueden resignificar la praxis, el conocimiento e incluso la propia democracia, favoreciendo una práctica responsable respecto a las demandas de la comunidad. La experiencia participativa aporta en este sentido distancia crítica y capacidad de discernimiento objetivo sobre las condiciones sociales que determinan el funcionamiento democrático integrando, teórica y prácticamente, todas las actividades sociales (economía, cultura, política, comunicación, educación, etc....).

La participación permite, además, movilizar los escasos recursos disponibles. Participación y autonomía, como recuerda Ford, están directamente relacionadas con los procesos globales de la sociedad, determinando el tipo de estructura comunitaria en el uso compartido de los medios de producción. Pues la participación es la condición necesaria para hacer posible y

¹⁹ ANDER-EGG, Ezequiel, *La animación y los animadores*, Narcea, Madrid, 1989, p.75.

operativa la creatividad social. Es más, los métodos participativos pueden fomentar el desarrollo de la capacidad autorreguladora entre los grupos favoreciendo la construcción social efectiva de la realidad.

Este principio comprende, por definición, la asunción coherente del principio de intersubjetividad democrática de la que hablaba Dewey, pero llevada a sus últimas consecuencias:

"La participación supone la aceptación recíproca entre las personas y la defensa de objetivos comunes, pero también supone asumir las diferencias y contradicciones entre los distintos colectivos y agentes sociales como hechos naturales y generadores de vida que son. Todo intento racional y colectivo de participación ha de contribuir a la apropiación solidaria de la ciudad en su acepción más dinámica y humana, a la socialización, de los espacios y tejidos de convivencia. La ciudad como símbolo y referencia es un campo de fuerzas donde se enfrentan tendencias sociales y culturas opuestas"²⁰.

La participación parte entonces de una idea pluralista de la diversidad social a la hora de desarrollar sus estrategias de intervención pública. El sujeto, como sujeto en proceso, es un sujeto en permanente interacción, cuya identidad se construye en vivo a través de las prácticas elementales de sociabilidad humana con otros discursos y otros textos. Como más adelante detallaremos, a partir de lo concreto inmediato, toda estrategia de educomunicación deberá situarse, por tanto, desde este enfoque constructivista, en los modos culturales de apropiación simbólica que favorezcan sinergias reflexivas entre los actores y movimientos sociales. Conceptualizar lo diverso, la pluralidad de representaciones sociales en función de un enfoque convergente e integral del problema del desarrollo implica reconocer, en consecuencia, que la participación, en realidad, es un fenómeno complejo y dinámico.

Por necesidad, este concepto adquiere, en su extensión, una naturaleza de carácter contextual y local, que exige la asunción de principios como diálogo, reciprocidad, comprensión y respeto mutuos. Ahora bien, "los procesos de participación social juegan en un terreno ambiguo, porque por un lado son integrados como

²⁰ SANCHEZ TORRADO, Santiago, *El concepto de ciudadanía*, Red CIMS, Madrid, 1994, p.3.

sociedad civil complementaria de la tecno-estructura, pero por otro lado están conformando el campo de las iniciativas populares con otros valores no asimilables (en principio) ni al mercado ni al Estado (sin ánimo de lucro, no gubernamentales)"²¹.

El concepto de participación es problemático, porque habitualmente ha sido identificado en la confluencia de dos significados distintos para la praxis profesional: por un lado, la participación ha sido vinculada a la noción de desarrollo a través de un énfasis economicista que habla del nivel de bienestar como indicador de la participación de la gente en el conjunto de la producción social; por otra parte, la participación ha sido aplicada al concepto de comunicación como soporte y prerrequisito que determina la identificación de la gente con los objetivos de desarrollo. Martínez Nogueira distingue hoy, por ejemplo, cuatro tipos distintos de acción participativa en el campo del desarrollo social:

1º) Específica. La participación se desencadena en torno a cuestiones concretas, inmediatas, de la cotidianeidad, o que afectan a valores a los que se otorga una posición elevada en la jerarquía ética.

2º) Cognitivamente orientada. La participación se orienta por la racionalidad de la acción y su carácter instrumental sin afectar la totalidad de la vida cotidiana de los actores involucrados.

3º) Circunstanciada. La participación es temporal, a corto plazo y de carácter difuso en la consecución de objetivos concretos y fácilmente visualizables, dirigidos a promover decisiones particulares en relación a una determinada situación.

4º) Estratégica. La participación busca acuerdos y la conformación de alianzas de intereses que, aunque favorece una

²¹ RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás, *Aprendiendo con los movimientos populares*, III Curso Teórico-práctico de Metodologías de la Participación, Red CIMS, Madrid, 1994, p.3.

participación a nivel micro, localizada socialmente, es capaz de provocar cambios sin apuntar a una reestructuración del sistema.²².

En una revisión crítica del concepto "desarrollo participativo", analizando fundamentalmente las experiencias de los años setenta en materia de desarrollo rural impulsado por los países occidentales, Deshler y Sock concluyen, por ejemplo, que este tipo de participación no se redujo más que a un instrumento teórico-conceptual de carácter pseudoparticipativo, resultando, según ambos autores, una forma de domesticación cooperativa y de asistencialismo que, en última instancia, habría de redundar en un mayor control sobre los ciudadanos. Pero la genuina participación sólo es posible si se garantiza el control de la acción para el desarrollo de la gente involucrada, y no sólo de la élite local. La participación genuina depende intrínsecamente, en este sentido, de unas relaciones sociales auténticas. Una sociedad participativa exige, en concreto, la participación directa de la población en la dirección política de la sociedad a todos los niveles (local, regional y nacional). Para ello, la construcción de una verdadera sociedad radicalmente democrática requiere un cambio de paradigmas tomando de manera preferente en consideración tres áreas de la actividad social: la organización económica, el rol de la educación y el sistema político-institucional en el que se insertan las funciones de los medios de comunicación²³.

A modo de factor primordial para la participación, cabe estudiar en este sentido los canales de organización de la sociedad, pues, como apunta Brandao, la participación no supone una actitud del científico para conocer mejor la cultura que investiga. Más bien significa, por el contrario, el compromiso

²² MARTINEZ NOGUEIRA, Roberto, *Redes sociales. Más allá del individualismo y del comunitarismo*, en Dabas/Najmanovich, op.cit., pp.340 y 341.

²³ Sobre la necesaria interrelación de estos tres niveles que deben integrar todo proyecto de desarrollo, desde el punto de vista de la comunicación alternativa, cfr. BISBAL, Marcelino, *Perspectivas de la comunicación alternativa*, en DIAZ RANGEL E. et al, *Estudios de comunicación social*, Monte Avila, Caracas, 1985, p.125.

del analista con el proyecto político de los grupos populares, dando razón del sentido que les marca socialmente por encima de los intereses del propio proyecto de investigación. En otros términos, desde la perspectiva de la comunicación educativa, hay que modificar la retórica conceptual de la ciencia-comunicacional o social- al servicio del desarrollo, a partir de la praxis, tomando en cuenta tres premisas fundamentales que afectan al proceso participativo:

1.- El proceso de comunicación participativa no es una panacea para el desarrollo.

2.- La aparente oposición conceptual entre la participación y la manipulación no es lineal. En ocasiones una intervención participativa puede ser igualmente manipuladora.

3.- La gente tiene un precio (coste) para tomar parte en los procesos participativos. Supone un esfuerzo de su parte.

Estos tres aspectos implican una precaución y cierta constancia para garantizar de manera efectiva los procesos catalizadores de la participación²⁴. Además de, por supuesto, una metodología específica para garantizar en forma participativa la integralidad y coherencia del proyecto.

3.2. Perspectiva metodológica cultural.

Toda práctica de intervención social que aspire a lograr el desarrollo efectivo e integral de las comunidades debe considerar tres tipos de variables principales:

1º) Las condiciones generales que determinan una sociedad dada en su debido contexto histórico-cultural.

²⁴ Cfr. WHITE, Shirley A., *The concept of participation: transforming rhetoric to reality*, en WHITE, Shirley A.; SADANANDAN NAIR, K. y ASCROFT, Joseph (Eds.), *Participatory communication. Working for change and development*, Sage, Londres, 1994, pp.21 y 22.

2º) Las condiciones particulares en la que viven los actores sociales.

3º) La formación, el tipo de saber-hacer, el estatuto y la posición social que originan la demanda.

El diagnóstico y la planificación deben implementarse como un sistema abierto y comunicativo, donde las funciones de emisores y receptores se intercambian constantemente, y los mensajes sean codificados en un intercambio permanente entre lo investigado y lo planificado, a través de los diferentes canales de información. Ello exige, a nivel metodológico, el respeto a los principios de autenticidad en el compromiso, antidogmatismo, devolución sistemática de la información, la integración del análisis y la praxis, así como la atención preferencial por los procesos de comunicación grupal y externa. El diagnóstico, por ejemplo, no busca sino incrementar los niveles de organización y movilización ciudadana, impulsar los procesos de educación y capacitación de la comunidad, permitir una mayor autonomía de los grupos y actores sociales, mejorando así de paso la calidad de vida de la población. En concreto, Elizalde señala que todo diagnóstico se lleva a cabo para alcanzar los siguientes objetivos:

a) Identificar las características más relevantes del problema de investigación.

b) Identificar los recursos y potencialidades existentes en la situación sobre la que se pretende intervenir.

c) Analizar los problemas y dificultades de esta intervención.

d) Hacer proyecciones acerca de cómo evolucionará la situación diagnosticada.

Las estrategias de intervención, diagnóstico, ejecución y desarrollo en el proceso de intervención en red exige, por

tanto, una retroalimentación permanente a partir de cinco criterios:

1º) Generar alternativas e interpretaciones del problema colectivamente a través del trabajo en equipos.

2º) Partir de las experiencias concretas de las comunidades y el análisis crítico que el grupo y los actores sociales de la comunidad pueden compartir.

3º) Priorizar la preocupación temática que los grupos destinatarios plantean para llegar a lo general que exige un plan integral de desarrollo de la comunidad.

4º) Favorecer la revisión crítica de las experiencias de localizaciones para enriquecer el entorno informacional de manera rica y productiva.

5º) Promover la redacción de experiencias que se pudieran implementar como documentos educativos de construcción colectiva.

Todo este ciclo y funciones objetivas de la intervención debe ser luego finalmente evaluado de forma reflexiva por el educador a tres niveles:

- Hasta qué punto la evaluación de logros coincide o no con la de los actores implicados en la red.

- Qué nuevas alternativas han generado los grupos.

- Y hasta qué grado la intervención se ajustó a los tiempos y los objetivos que se marcara el interventor.

Como el lector puede comprobar, toda la estrategia metodológica implica, por tanto, un proceso dialéctico de actuación y análisis, mediado por el protagonismo colectivo del grupo. La alternativa real de un desarrollo distinto,

caracterizado por la integralidad, el poder prospectivo y la participación democrática reivindica necesariamente la creatividad de los grupos sociales que conforman la trama del espacio local donde se lleva a efecto la intervención. El uso de la metodología es pues determinante. De ella dependerá los usos y el sentido o dirección a seguir en la adopción de medidas programáticas para el desarrollo local. Por tanto el cómo se produzca y se analice la información es un problema metodológico central en la propia política de desarrollo. En otras palabras, el uso compartido de la información es condición sine qua non para el correcto ejercicio de la autonomía social, pues de lo contrario la desigualdad en el acceso a la información agrega una nueva dimensión de asimetría a las tradicionales desigualdades políticas y sociales. La importancia del poder informativo jugará en consecuencia un importante papel en los objetivos de desarrollo fijados por las economías locales. Tanto a nivel de la investigación (proceso de acopio de datos) como a nivel programación (proceso de formación del desarrollo) el proceso informativo que se genere en el contexto de la comunidad local determinará el sentido y pertinencia del programa en relación al horizonte estratégico de desarrollo de la propia comunidad. Por lo que al considerar un programa de desarrollo local íntegro y participativo es necesario situar en su debida importancia el problema de la comunicación, dada su importancia como vemos para lograr los fines propuestos.

4. Comunicación y desarrollo.

La comunicación jugará, de hecho, un papel primordial en el origen de la teoría de la modernización. Si en el marco de este modelo se concibe el desarrollo como una movilización eficiente de los recursos disponibles, incluida la mano de obra, lo importante entonces era la importación de bienes de capital y el acceso a la información.

Los proyectos políticos y económicos del imperialismo norteamericano orientados por la Alianza para el Progreso

permitieron que en los países dependientes se perfeccionaran los sistemas de comunicación masiva, ya que, aunque éstos no brindaban realmente una revolución social o el bienestar económico anunciado, "por lo menos prometían la utopía de una revolución de las esperanzas crecientes, tratando de transferir al nivel de las aspiraciones de consumo las inmensas tensiones que agitaban a las clases sociales"²⁵.

En los cincuenta y sesenta, las teorías económicas dominantes en la explicación del subdesarrollo van a analizar por ello el uso de los medios de comunicación como factor independiente para modificar la superstición y el fatalismo de las masas iletradas del Tercer Mundo, que permanecían ancladas en formas de vida tradicionales. Ofreciendo una explicación psicologista del atraso, el paradigma de la modernización daría entonces por supuesto que el origen de la pobreza era causada por la inercia psíquica de las sociedades subdesarrolladas, aisladas por lo mismo de los valores naturales de progreso y bienestar social propios de las democracias avanzadas. De tal manera que los países del Norte, según una lógica claramente "bancaria", se propondrán convertirse, dada la necesidad filantrópica de ayuda a las naciones atrasadas, en centros económicos de organización del desarrollo mundial mediante el compromiso de transferir bienes capitales y conocimiento con el concurso del Banco Mundial, el Fondo Monetario y otras instituciones internacionales como la propia UNESCO a los países económicamente subdesarrollados. Cuatro factores serán, en este sentido, los elementos que garantizarán la difusión del mito desarrollista como discurso en las políticas económicas de los países del Tercer Mundo:

1º) La difusión del modo de vida americano, como aspiración universalmente realizable, a través del oligopolio mundial de los medios de comunicación.

2º) La identificación de intereses de los gobiernos y las élites económicas nacionales interesadas en aumentar el tamaño de

²⁵ MATTELART, Armand, *Comunicación y transición al socialismo*, Ediciones ERA, México, 1981, p.18.

los segmentos modernizados de sus respectivas economías a través de agencias nacionales de desarrollo, que facilitaron la aplicación de los programas diseñados por las instituciones internacionales.

3º) La facultad otorgada a las instituciones internacionales y a las grandes corporaciones transnacionales de imponer adecuadas modificaciones de los marcos institucionales para favorecer la expansión de las nuevas formas de producción.

4º) El recurso a la fuerza como solución extrema ante las resistencias locales a la modernización.

Los programas de comunicación y desarrollo serán utilizados entonces como mecanismos de subordinación de fracciones crecientes de la economía y los recursos mundiales, al servicio del mantenimiento de las formas de vida y de los poderosos complejos militares del Norte, en detrimento de los pueblos del Sur. Daniel Lerner será en este contexto el autor encargado de analizar el papel de los medios y la importancia de los factores de comunicación y cultura como prerequisites del cambio actitudinal para el desarrollo económico. En su conocido trabajo, financiado por la Voz de América e influido en su origen por objetivos propagandísticos propios del clima de la guerra fría, Lerner habría de postular que el desarrollo, o la modernización, era fundamentalmente un proceso de comunicación, el camino hacia la modernidad requería inversiones a largo plazo en proyectos de instalación de modernas infraestructuras para el desarrollo de los sistemas de comunicación. El rol de los mass media consistía, en este sentido, en movilizar los recursos humanos motivando a la mano de obra para la adopción de nuevas pautas de comportamiento en la producción y el consumo público. La difusión de innovaciones buscaba, en este sentido, reforzar la construcción de estereotipos persuasores sobre la percepción de los receptores locales. En concreto, el objetivo de Lerner era justamente la movilización psicológica y empática de los ciudadanos del Tercer Mundo para garantizar el cambio de actitudes a partir de su exposición al contenido de los

programas de comunicación educativa, difundidos para la innovación y el desarrollo. Bajo el efecto de los medios de comunicación se podían movilizar, según su opinión, múltiples factores de empatía capaces de modificar el entorno en un sentido más racional y, en definitiva, más competitivo. De hecho, Lerner correlaciona en su modelo sociológico el nivel de urbanización, el alfabetismo y el desarrollo de los medios con el grado de desarrollo modernizador, adquirido en virtud del cambio de valores.

Rogers, por su parte, definirá la innovación como una idea nueva percibida a nivel individual, entendiendo el desarrollo como un tipo de cambio social introducido por nuevas ideas a través de la mejora de los métodos de producción y de organización de la sociedad. Para ello, Rogers y Shoemaker adoptaron el modelo de Berlo al proceso de modernización económica. Ambos autores van a comparar los modelos de cambio social, distinguiendo dos modelos totalmente antagónicos: el autoritario y el participativo. En el modelo autoritario, se produce una distribución desigual del poder, las decisiones están centralizadas. Mientras que en el modelo participativo las decisiones son "consultadas" a los actores locales afectados. En este último modelo que ambos autores proponen, el proceso de difusión terminará, en consecuencia, convirtiéndose en un proceso de difusión, y el proceso comunicativo en un proceso lineal, cosificante y unidireccional. El trabajo de Rogers es, de hecho, una continuación de las investigaciones desarrolladas por Lerner, de quien adoptó las nociones de empatía, cosmopolitismo y cambio de actitud, a partir de un análisis individual y psicosociológico.

En el modelo de Rogers, la modernización se define como el proceso por el cual los individuos cambian de un modo de vida tradicional a un modo de vida complejo y tecnológicamente avanzado. La comunicación por tanto jugaba un papel movilizador en la medida en que se mostraba capaz de disminuir el potencial de resistencia de las culturas locales. Implícitamente, Rogers concibe la comunicación como un poderoso agente de dirección y

adoctrinamiento social, según el paradigma hegemónico de la aguja hipodérmica que había dominado hasta entonces el estudio de los efectos a corto plazo en la Mass Communication Research. El poder demiúrgico de los medios prescindía así de la participación de los actores sociales convirtiendo el desarrollo en un proceso de control de las variables que determinan el bienestar humano, según el modelo de ingeniería cibernética²⁶. El éxito de este programa teórico dependerá sin embargo de la influencia y poder imperial de Estados Unidos en las organizaciones internacionales que asumirán este modelo en sus estrategias de desarrollo a aplicar en los países dependientes.²⁷.

Wilbur Schramm será el investigador encargado de llevar precisamente a buen puerto la mayoría de estas ideas elaboradas por sus antecesores, aplicando los principios teórico-metodológicos del modelo difusionista de Lerner y Rogers en los programas de modernización y desarrollo aprobados por la UNESCO. Optimista acerca del potencial comunicativo en la enseñanza a distancia y la educación permanente a través de las comunicaciones electrónicas, Schramm acabaría reconociendo como novedad que los medios sólo pueden ayudar al cambio de actitudes y valores de manera más bien indirecta (teoría de los efectos limitados). De manera que, en consecuencia, terminará

²⁶ A partir de esta definición hoy se ha pasado a proponer un modelo distinto denominado "tecnología democrática", orientada a la satisfacción del trabajo humano, controlada y gestionada por la comunidad, ecológicamente sustentable, de uso popular, centrada en las estrategias de desarrollo de las comunidades locales, de bajo consumo y acceso descentralizado. El uso alternativo de las modernas tecnologías ligeras, dotadas de reversibilidad, permitiría así una experimentación cuyo desarrollo profuso puede sentar las bases de una preparación pedagógica ineludible para activar el acceso y la participación en otros niveles. Precisamente, en este sentido, un modelo como el que aquí se propone podría favorecer la integración horizontal de los grupos y promover los mecanismos críticos al servicio de otro modelos de desarrollo científico y tecnológico. Cfr. BISBAL, Marcelino, *Perspectivas de la comunicación alternativa*, en Díaz Rangel et al., *Estudios de comunicación social*, Monte Avila, Caracas, 1985, p.129.

²⁷ La sociología y las ciencias de la comunicación latinoamericanas estarán influidas en esta etapa por la ideología desarrollista de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), dependiente de las Naciones Unidas bajo control directo de Estados Unidos. Los investigadores estadounidenses serán por ello quienes organicen los análisis empíricos de la comunicación para la difusión de innovaciones.

proponiendo una estrategia de comunicación en dos etapas para organizar la comunicación en dirección a aquellos grupos de la población que disponían de una formación social apta para la comprensión y entendimiento de los mensajes elaborados, en lugar de los sectores rurales marginados que tradicionalmente habían constituido el blanco de la comunicación transfronteriza al servicio del desarrollo. Ahora bien, la concepción tecnocrática del desarrollo como una tarea propia de la ingeniería social fundamentará entonces su acción política en la iniciativa y control del proceso a manos de la élite de técnicos y expertos profesionales, que polarizará aún más si cabe las diferencias económicas y el rezago de la estructura social inequitativa en los países subdesarrollados, para favorecer una organización mucho más corporativista de la comunidad. Los intereses de la élite en modo alguno fueron a beneficiar al conjunto de la población. La teoría de la difusión de innovaciones terminará por ello, en el plano social, fortaleciendo el esquema lineal y autoritario de su propio programa comunicacional.

Si bien el punto ciego de la teoría de difusión de las innovaciones que propusiera Lerner quedará, no obstante, al descubierto al identificar, en la práctica, el desarrollo y la modernización con la libertad de empresa, el capitalismo y el modo de vida americano²⁸.

4.1. La lógica de la esfera pública vs. el discurso de la ingeniería social.

Obviamente, el uso "per se" de la comunicación no garantiza el desarrollo, tal y como hemos podido comprobar históricamente. El mero uso de medios, sistemas y tecnologías de la información no garantiza, por otra parte, que este desarrollo sea integral, participativo, equilibrado y democrático. Es por ello que es posible distinguir alternativas distintas de comunicación y

²⁸ Para una revisión crítica de la conceptualización de la comunicación y el desarrollo por la teoría de la difusión de las innovaciones Cfr. ASCROFT, J. y MASILELA, S., *Participatory decision making Third World development*, en WHITE, NAIR y ASCROFT, op. cit., pp.270-272.

desarrollo en las estrategias de intervención social. White, por ejemplo, agrupa los diferentes modelos de comunicación y desarrollo identificando todas las experiencias existentes hasta la fecha en la contradicción/oposición discernible entre la lógica de la ingeniería social y la lógica de la esfera pública:

"El contraste de estas dos dimensiones corre el peligro de resultar simplificadora, pero la yuxtaposición de la lógica de la ingeniería social y de la esfera pública ayuda a revelar algunos aspectos de la contradicción fundamental que ha dominado la teoría y la política de desarrollo a lo largo de los últimos cuarenta años"²⁹.

Tal y como señala igualmente Jacobson, son dos los tipos de comunicación social aplicables al desarrollo comunitario: el modelo de desarrollo modernizador, basado en la teoría de difusión de las innovaciones, y el modelo posmodernista, de raíz dialógica y objetivo emancipador³⁰. En este último caso, la participación de hecho contribuye a perfilar un nuevo modelo comunicacional³¹. Apoyado en el soporte teórico de la filosofía, la lingüística y la teoría social, la nueva comunicación participativa³² comparte aquí los desarrollos recientes que se han producido en el amplio campo de las ciencias sociales. Así, por ejemplo, los estudios hermenéuticos han contribuido a un análisis cultural de la comunicación más profundo y complejo.

²⁹ WHITE, Robert, *Participatory development communication as a social-cultural process*, en Shirley White; Sadanandan Nair y Joseph Ascroft (Eds.), *Participatory communication. Working for change and development*, Sage, Londres, 1994, p.96.

³⁰ Cfr. JACOBSON, Thomas, *Modernization and post-modernization. Approches to participatory communication for development*, en WHITE, NAIR y ASCROFT (Eds.), op.cit., pp.60-75.

³¹ Como hemos intentado explicar en el análisis de la nueva teoría de la recepción, hace tiempo las teorías comunicacionales han abandonado los modelos de efecto directo o de comunicación en dos etapas, típicos de la investigación en comunicación del paradigma informacional, para asumir una posición histórico-culturalista que reconoce mediaciones y procesos de negociación, propios de todo diálogo, en el hecho de comunicarse.

³² Por comunicación participativa se define aquí el control popular sobre los medios al servicio del desarrollo comunitario local. La comunicación participativa se entiende aquí como un modo de participación social no mediada comercialmente. Hablamos "no (de) una participación mediada por un rating o survey, o perfil de lectores, sino una participación en donde el público se vea representado como protagonista social de los procesos, a través de sus propios códigos de identificación y reconocimiento". BISBAL, Marcelino, *Perspectivas de la comunicación alternativa*, en DIAZ RANGEL et al., *Estudios de comunicación social*, Monte Avila, Caracas, 1985, p.125.

Las aproximaciones cualitativas en investigación social subrayan la importancia de los valores culturales en la acción de los sujetos sociales, elemento clave sin duda para el desarrollo de todo proceso participativo. Por otra parte, la importancia atribuida recientemente a los estudios de comunicación participativa como conjunto de transacciones con el sistema social coincide con el resurgimiento del interés de las ciencias de la administración y de la ciencia económica sobre la mayor productividad garantizada por los procesos de comunicación horizontal.

Cabe matizar en este punto que la pedagogía de la comunicación no parte de una comprensión reduccionista propia del "funcionalismo de derechas" y del "funcionalismo de izquierdas", repudiado en su crítica por Mattelart. Más bien al contrario, la comunicación alternativa que se propone aquí no se construye desde una posición de marginalidad sino en interacción con la estructura tecnológica de las industrias culturales y el modo dominante de comunicación corporativa, al fin de favorecer su desarrollo ecológicamente en equilibrio con una comunidad local autoorganizada. Este enfoque de la comunicación educativa al servicio del desarrollo local sería pues antagónica a la metafísica de la autenticidad, característica de una filosofía elitista, común al estructuralismo marxista y al culturalismo frankfurtiano, como vimos en un anterior capítulo.

Ahora bien, es obvio que "la democratización del orden informativo, su desenmarañamiento de los nexos corporativos omnipresentes, y la construcción de proyectos sociales genuinamente alternativos chocan directamente con los mecanismos del poder en la economía general"³³. Existen una serie de determinantes comunes en las posibilidades y límites de implantación de la comunicación participativa. Estas variables tienen como factores elementos de carácter político, epistemológico y organizacional. La comunicación participativa es una actividad política basada en el cambio de poder y, en

³³ SCHILLER, H.I., *Cultura S.A.*, Universidad de Guadalajara, op cit., p.221.

este sentido, representa un cambio de posición epistemológica. En principio, la comunicación educativa se apoya en un discurso y una práctica social emancipadora diametralmente opuesta al status quo y las diferencias por razones de clase, raza y género. El problema de una reflexión como ésta, tal y como apuntábamos en la presentación inicial de esta tesis, es que la propuesta de una comunicación participativa de talante transformador no ha sido igualmente acompañada de una praxis significativa en la misma dirección. El principal obstáculo, en este sentido, son las organizaciones burocráticas de las instituciones públicas -gobiernos locales- y las instituciones privadas -MCM-, ya que, como señala Moore, desconocen públicamente la necesidad de una auténtica comunicación alternativa al servicio del desarrollo³⁴. Los argumentos, por ejemplo, en contra de la participación cultural suelen basarse por ello tradicionalmente en la imposible viabilidad de la participación por razones técnicas.

Una categorización distinta del concepto participación en materia de comunicación educativa debería centrarse, en consecuencia, en el contexto político local y regional, incluyendo los factores histórico-sociales que inciden en el proceso de concienciación y, en definitiva, en las posibilidades y límites de un mayor control de la población en las líneas evolutivas del desarrollo económico y cultural. Para incrementar las competencias comunicacionales de la gente, es necesario el aprendizaje basado en la participación y la construcción colectiva de mensajes, así como en el desarrollo y gestión participativa de los medios a nivel local. Bordenave sugiere que este método implica un cambio de patrones mentales y el establecimiento de nuevas normas a través del diálogo, el consenso y la negociación del conjunto de la comunidad. Ahora bien, como advierten Nair y White, la retórica sobre la necesidad de participación es insignificante sin metodologías que puedan ser operables y validadas mediante su aplicación

³⁴ Cfr. MOORE, Sylvia, *Participatory Communication in the development process*, The Third Channel, 2 (2) 4, pp.586-623.

social³⁵, tal y como hemos intentado demostrar. La metodología es condición indispensable para la asunción de otro modelo comunicacional y de desarrollo alternativo, así como un requisito para la fundamentación de una epistemología de la ciencia y la tecnología de la información distinta. El problema hasta ahora es que ni metodológica ni epistémicamente ha habido una reflexión de fondo sobre modelos de información, conocimiento y praxis social.

Herbold Green ha señalado, a este respecto, tres debilidades significativas en el análisis del rol de las comunicaciones que siguen dominando los programas aplicados al desarrollo:

1º) El aspecto teórico de la comunicación no ha sido explorado en forma adecuada.

2º) Las implicaciones económicas de la naturaleza y efectos de las comunicaciones han sido insuficientemente estudiados.

3º) Los intentos que han habido "por convertir a los medios de comunicación masiva en un punto de la agenda de un Nuevo Orden Económico Internacional, para entablar un diálogo y negociaciones serias, para lograr una acción cooperativa entre países e instituciones del Sur y, cuando sea necesario, la confrontación con los países del Norte, son notorios por estar casi ausentes"³⁶.

La epistemología y la lógica cultural dominantes en la teoría del desarrollo reducen el margen de comprensión de la función cultural y económica de la información en términos meramente instrumentales, priorizando el imperativo tecnológico que inspiran el positivismo y su ingeniería social para reducir

³⁵ Cfr. SADANANDAN NAIR, K. y WHITE, Shirley A., *Participatory development communication as cultural renewal*, en SHIRLEY/NAIR/ASCROFT, op.cit., pp.138-193.

³⁶ HERBOLD GREEN, Reginald, *Comunicaciones masivas, el Nuevo Orden Económico Internacional y otro desarrollo. Notas sobre mitos, realidades y métodos*, en VV.AA., *La información en el nuevo orden internacional*, ILET, México, 1977, p.154.

la comunicación a un concepto fisicalista como mera transmisión unilateral de mensajes a los receptores, cuando en verdad la comunicación participativa exigiría un cambio organizacional basado en la alternativa de un tipo de acción grupal fundamentado en una ética dialógica (Habermas). El paradigma de la modernización se basará, a este respecto, en la primacía de la esfera técnico-económica sobre los aspectos políticos y culturales:

1º) En primer lugar, la infraestructura de comunicaciones será definida como pública en tanto que la tecnología era concebida como un canal abierto a casi todos los receptores potenciales. Su accesibilidad hacía factible la difusión de los objetivos sociales de desarrollo a los diferentes sectores de la comunidad.

2º) El modelo de sociedad, basado en la libertad de mercado, suponía que los medios de comunicación representan el espacio público en el que los interlocutores sociales negocian la distribución de la riqueza, según criterios cuantitativistas de eficiencia y racionalidad económica.

3º) A nivel cultural, el paradigma de la modernización construyó una esfera pública orientada por los valores supuestamente universales, según las formas de conocimiento racionalistas. El empirismo lógico y la cultura positiva dieron por supuesto en la práctica que el conocimiento público es aquel cuya información puede ser objetivada por los miembros de la comunidad. Un criterio éste manifiestamente cuantitativo, relevante en especial para el desarrollo de la teoría de la comunicación y para los métodos de comunicación educativa, tal y como hemos visto en la conclusión de la presente tesis.

Este será el paradigma hegemónico de desarrollo y aplicación social de las nuevas tecnologías y los sistemas de información. Frente a él se van a implementar otras muchas alternativas distintas. Aunque, como hemos visto, en conjunto, son tres los modelos que podríamos distinguir en las políticas

de comunicación al servicio del desarrollo, tal y como propone White: por un lado, el paradigma de la modernización que prima la esfera tecnoeconómica. En segundo lugar, el modelo de autonomía nacionalista, que subsume la esfera pública bajo la estructura del Estado y organiza la comunicación bajo control vertical de las élites locales, imponiendo a nivel interno nuevas formas de dominio estricto. Y, por último, la hegemonía social como una esfera pública atenta a la diversidad contradictoria de la cultura popular, a la que se orientan las políticas comunicativas asumiendo positivamente la oposición de los movimientos sociales, a nivel rural y urbano, en el establecimiento de la identidad cultural a través de la estructura simbólica que configuran los medios.

Este último modelo aporta sin duda alguna un enfoque harto complejo e interesante. Sobre todo, tomando en cuenta el hecho de que, en la práctica, tal y como demuestra Martín Barbero³⁷, la modernización comunicativa ha supuesto tradicionalmente el más absoluto desprecio hacia la cultura popular. A partir de esta perspectiva, el problema de la comunicación y el desarrollo puede, según este modelo, contribuir a la construcción armónica de alternativas de integración e identificación cultural, basándose en la experiencia de la cultura popular y su poder de transformación cualitativa de la esfera pública. El modo de comprensión y análisis comunicativo de lo social, estructurado en torno al saber comunitario de la cultura popular, modifica así radicalmente el proceso de planeación del desarrollo reconsiderando en sus debidos términos la función de los medios, la cultura y la política, a partir de la necesaria participación local. White, por ejemplo, destaca en este sentido cinco aspectos fundamentales que son modificados dentro de este nuevo esquema de interpretación del problema de la comunicación y el desarrollo, a partir de la intervención y el protagonismo que puede asumir la cultura popular:

1º) Las organizaciones populares son quienes definen necesidades y problemas a partir de sus modos de percepción

³⁷ Cfr. BARBERO, Jesús Martín, *De los medios a las mediaciones*, Gustavo Gili, México, 1989.

cultural, sin la privilegiada mediación de una estructura burocrática situada por encima del nivel local.

2º) Aunque se reconoce la importancia de la comunicación y los medios en la definición cultural de toda comunidad, las clases populares y sus organizaciones construyen sus propios medios como alternativa contrahegemónica.

3º) Los sistemas de educación y los medios masivos, además de otras instituciones culturales reformulan su papel renunciando a los objetivos de control cultural en favor de una perspectiva más articuladora, que tome en cuenta la intervención de los diferentes grupos sociales en la política y la planificación cultural al servicio del desarrollo.

4º) Los servicios públicos, por otra parte, reorientan sus modos de organización y sus políticas ante la presión de las organizaciones locales, desplazando el ejercicio burocrático del poder centralizado por la creciente descentralización y participación de los distintos colectivos comunitarios.

5º) Por último, en quinto lugar, la progresiva descentralización política y la participación social explotados como estrategia económica para una mayor motivación y una más provechosa productividad laboral han llevado aparejado una reorganización significativa de los conceptos de desarrollo, abriendo nuevas alianzas, que, en el plano de la comunicación educativa, debería representar una metodología de trabajo en red, abierto y democrático, capaz de construir identidades en movimiento y discursos plurales en una producción material equilibrada³⁸.

Desde esta perspectiva, por tanto, la inclusión en los proyectos de desarrollo de las variables comunicacionales implicará, en lo sustantivo, el reconocimiento del papel de los actores sociales en todo programa de promoción y desarrollo local. Proponer y realizar acciones de desarrollo va a

³⁸ WHITE, op.cit., p.109.

significar, en última instancia, una llamada de atención que apele a la construcción de relaciones subjetivas entre los que participan en ellas³⁹. Es la recuperación de esta subjetividad el medio y el fin de todo proceso de desarrollo armónico que, desde la perspectiva integral, garantiza el autoconocimiento personal para conseguir garantizar así el reconocimiento del otro, o los otros, como condición social inexcusable en la construcción democrática del orden social de la comunidad.

4.2. El desarrollo de la comunicación y la comunicación del desarrollo en la construcción de las identidades.

Como apunta De la Riva, la comunidad o el grupo, si busca lograr el desarrollo armónico y participativo del entorno, deben antes recuperar, como punto de partida, su experiencia colectiva, su historia común, re-conocer sus opiniones y percepciones sobre su propia realidad, sobre sus circunstancias y problemas cotidianos, con el fin de realizar una intervención social formativa. La asunción de lo extraño como propio y la construcción compartida de la identidad comunitaria exige, en este sentido, un planteamiento cultural del problema material del desarrollo. Pues sólo desde una perspectiva sociocultural es posible construir nuevos territorios sin paralizar el desarrollo comunitario en la estructura redundante del corporativismo sectorial. El camino que por lo mismo proponemos con la estrategia metodológica de la IAP busca la recuperación de la memoria colectiva, de la experiencia y la historia común, la identificación de la propia situación y de su contexto, a través de un análisis crítico, dialógicamente compartido, como una vía de intervención social adecuada para situar en su debido contexto los factores, el sistema de relaciones sociales así como las causas y efectos en los que se debe desarrollar el programa.

³⁹ ALFARO, Rosa María, *Una comunicación para otro desarrollo*, Calandria, Lima, 1993, p.28.

El redescubrimiento oportuno de posibilidades innovadoras a través de la apropiación comunitaria de la memoria colectiva representa, en este sentido, la afirmación del saber común de la gente como conciencia crítica de la realidad. La interpretación popular de la historia favorece simultáneamente la apropiación del pasado y la decisión sobre propuestas futuras en la búsqueda y construcción del poder popular. El autoanálisis representa por tanto un ejercicio de liberación de potencia y energía social. La memoria colectiva es, en otras palabras, una invitación crítica a la acción.

Por desarrollo se entiende aquí, en consecuencia, un tipo de intervención cultural basada en el diálogo y la planificación democrática. La comunicación, como indica Alfaro, hace posible entonces que identidades culturales, sociales y personales heterogéneas puedan articularse en un mismo proyecto mediando en las desigualdades perceptibles frente al monólogo de las diferencias. "Los propios sistemas de mediación son útiles para reconocerse y conocer a otros, para provocar procesos de aprendizaje, para dialogar con sus contrarios o con los simplemente diferentes. No hay educación posible sin comunicación, lo que posibilita significativas interacciones de enseñanzas y aprendizajes"⁴⁰. En otras palabras, sin comunicación social ninguna estructura logra integrarse. Tal y como acertadamente indica Pasquali, un proceso de integración que no esté precedido de un previo esfuerzo comunicacional/comunitario está indefectiblemente condenado al fracaso⁴¹. Las políticas culturales de comunicación y educación son pues parte vital de las políticas de desarrollo, en la medida en que proyecta las representaciones colectivas sobre los intereses, necesidades y decisiones de progreso en el horizonte de desenvolvimiento de la propia comunidad, integrando a los diferentes grupos y actores sociales en la construcción de las alternativas diferentes de transformación que tienen ante sí.

⁴⁰ ALFARO, op.cit., p.37.

⁴¹ Cfr. PASQUALI, Antonio, *El orden reina*, Monte Avila, Caracas, 1991.

Giddens ha señalado que el desarrollo de los medios de comunicación acentúa la interpenetración del desarrollo del sí-mismo y de los sistemas sociales. Así pues, los problemas de identidad y autonomía culturales son aquí considerados elementos estratégicos en la política de planificación democrática, puesto que la autonomía cultural es esencial para un proceso de desarrollo independiente:

"Quienes mejor pueden decidir sobre la adecuación del sistema cultural son los miembros de la sociedad, que enfrentan directamente los problemas de supervivencia y adaptación. Son ellos quienes se encuentran en la mejor posición para encontrar el balance entre el ambiente natural y los recursos materiales e inmateriales que poseen. De modo que la capacidad interna y la libertad exterior para desarrollar autónomamente el propio sistema cultural resultan indispensables para lograr las posibilidades de supervivencia de una sociedad. La autonomía cultural es así fundamental para el desarrollo pleno e independiente de toda sociedad"⁴².

La cultura, en un sentido antropológico, es la suma total de las ideas, reacciones condicionadas y modelos de comportamiento adquiridos por los miembros de una sociedad dada gracias a una instrucción o una educación más o menos comunes para todos ellos. Definimos aquí cultura como el conjunto orgánico de conocimientos y técnicas que toda sociedad dispone en los diferentes terrenos de la actividad humana. Ahora bien, la transmisión y adquisición de la cultura no son cosa de simple aprendizaje, como suele creerse. Pese a la relevancia de trabajos tan importantes como los de Pavlov sobre el condicionamiento y sus prolongaciones dentro de behaviorismo, la cibernética ha demostrado que el aprendizaje es un fenómeno todavía más complejo por cuanto interviene en la retroalimentación en cada persona y a todos los niveles. La meta de la actividad pedagógica, en el sentido más amplio del término, consiste en acreditar dentro del grupo los valores, ideas y comportamientos que necesitan los miembros, precisamente para constituir un grupo. Sin embargo, hoy es cada vez más evidente la pérdida de hegemonía reproductora como institución en tal funcionalidad. Es justamente el espacio societario de la cultura, la ecología social y comunicativa donde se producen

⁴² HAMELINK, Cees, *Hacia una autonomía cultural en las comunicaciones mundiales*, Ediciones Paulinas, Buenos Aires, 1983, p.13.

estos intercambios y retroalimentaciones. Estos son los ámbitos y extensiones humanas donde se actualiza la información y se da forma a la acción.

Si la primera condición de la cultura es la información y reproducción de la memoria, esta opera actualmente en la cultura en función de los soportes tecnológicos de los que nos hemos dotado. La identidad depende de la transmisión y mantenimiento de las normas y valores culturales mediadas tecnológicamente por los recursos, tecnologías e infraestructuras de información. Ahora bien, estos pueden guardar, borrar o registrar el sentido auténtico de la información original. Esto es, hoy es importante advertir, a este respecto, que, en nuestro tiempo, la llamada cultura de masas puede ser definida como una empresa de privación de memoria⁴³.

Por ello, la promoción de identidades públicas inmediatas con apoyo de políticas de comunicación y cultura en el ámbito local debe buscar antes que nada el hacer factible la promoción de procesos que permitan a la comunidad y sus instituciones sentirse parte del ámbito en cuestión, no sólo incorporándose a actividades precisas de desarrollo, sino estableciendo también responsabilidades y sentidos de pertenencia que logren proyectar a futuro las raíces e identidad de la historia común. La comunicación debe servir aquí, en este sentido, para construir campos simbólicos de identidad, diálogo y confrontación, que faciliten el conocimiento autónomo y la aplicación participativa de las estrategias consensuadas de desarrollo por medio del diálogo cultural, de un intercambio integrado de las diferencias.

El desarrollo debe involucrar la comunicación como ámbito imaginario de los actores sociales, para que en él converjan, de una u otra manera, los grupos y organizaciones que articulan la comunidad. En este sentido, parafraseando a Alfaro, "la comunicación se (debe) ejercer entonces en sus dos aspectos como

⁴³ Cfr. ARMAND y MATTELART, Michèle, *Los medios de comunicación en tiempos de crisis*, Siglo XXI, México, 1981, p.10.

producción de medios que pertenecen simbólicamente a todos porque comparten el espacio público, produciendo diálogo, intercambio de informaciones, gestación de identidades; y porque lo comunicativo es parte fundamental del proceso educativo de aquellos que participan en acciones de desarrollo local"⁴⁴.

En este sentido podemos hablar de la comunicación y el desarrollo como un campo de convergencia, a nivel conceptual, que determina nuestro presente, configura nuestro futuro y aun puede modificar el sentido mismo de la memoria, en la medida en que mediatiza las representaciones colectivas, influyendo sobre la acción social, que puede modificar la realidad.

La comunicación, en esta perspectiva epistémica del desarrollo integral, funge a modo de espacio público en el que los miembros de la comunidad procesan experimentalmente sus discursos y programas de acción intercambiando puntos de vista y proyectos, a través de los diferentes colectivos y grupos sociales que conforman la comunidad. Más allá aún, Nair y White han definido la comunicación para el desarrollo como un reflejo de las necesidades de participación⁴⁵. Es decir, la comunicación es una forma de desarrollo participativo, dinámico, dialéctico y basado en la interacción, en el que los mensajes y recursos de información son mediatizados por los enunciados con la participación de los grupos locales que integran la comunidad⁴⁶. En definitiva, la comunicación es la operación que garantiza la reproducción social de los seres vivos y la propia sociedad. Aunque aquí no se concibe el orden societario como producto de la conquista comunicacional, tal y como se deduce del planteamiento de Luhmann, lo cierto es que la esfera pública real es un producto de la creación por interfaces de diferentes discursos y particularidades culturales. Todo discurso de grupo necesita desarrollar su lenguaje defendiendo simultáneamente la

⁴⁴ ALFARO, Rosa María, *¿Comunicación popular o educación ciudadana?*, II Asamblea de la CEEAL, Santiago de Chile, 1994, p.24.

⁴⁵ NAIR y WHITE, *Participatory message development: a conceptual framework*, en WHITE, NAIR y ASCROFT, op.cit..

⁴⁶ Cfr. NETHOL, Ana María y BOSCO, Joan, *La comunicación participativa*, Cuadernos del TICOM, UAM-X, México, s/f.

solidaridad íntima de sus miembros y el reconocimiento social para su legitimación. Siendo así el espacio público algo así como un escenario de dramaturgia social. La reelaboración de los discursos alrededor de los símbolos comunes es una parte importante de lo que podríamos denominar como rituales culturales públicos⁴⁷. En este sentido, la dramaturgia cultural en materia de comunicación para el desarrollo no debe representar un vehículo más, entre otros, para la difusión de los sistemas tecnológicos y comunicativos, planificados en su instalación endógenamente, sino más bien al contrario, la dramaturgia ritualizada de los diferentes frentes culturales constituye un modelo para el desarrollo de la comunicación, que aspira a intensificar democráticamente la circulación de informaciones a este respecto. En la formación del complejo común de símbolos culturales, la gente puede fijar puntos de identificación que favorezcan sus aspiraciones, la satisfacción de las necesidades económicas o la simple expresión cultural, siempre y cuando se favorezca el proceso de confrontación y negociación de los imaginarios emergentes, a través de la participación directa de los diferentes grupos sociales en la definición del contexto local, promoviendo el desenvolvimiento de sus potencialidades en la planificación democrática del desarrollo. En este sentido, una de las implicaciones más importantes de este nuevo enfoque es que, a través de la participación abierta y espontánea de la gente en las políticas de desarrollo, la gente es capaz de reconocerse como actores sociales en la construcción cultural de su propia historia.

La comunicación, desde esta perspectiva teórica, es pues un medio privilegiado que favorece la articulación social como espacio de expresión y reunión de los grupos locales, reforzando las relaciones cooperativas entre ellos a partir de las estrategias de desarrollo. La movilización de los grupos y organizaciones sociales en la colaboración de esfuerzos para el desarrollo de la comunidad constituye pues, en definitiva, el principal objetivo de los comunicadores sociales en el proceso

⁴⁷ Cfr. GONZALEZ, Jorge, *Los frentes culturales*, Estudios Sobre Culturas Contemporáneas, 1 (3), Universidad de Colima, México, 1986.

de democratización del conocimiento y de los procesos de codificación de mensajes, dentro de la comunidad de referencia, mediante la atención a cuatro áreas principales de identificación en las actividades de comunicación al servicio del desarrollo:

1º) La autoimagen o imaginario colectivo, para hacer factible el desarrollo autónomo y la participación de las masas en un modelo democrático de transformación social de abajo hacia arriba.

2º) La propia imagen sobre otros.

3º) Las percepciones mutuas Norte-Sur.

4º) Y la comunicación masiva y su vinculación a la educación como suministro masivo de información para tomar decisiones y actuar.

Luego el modelo transaccional que se propone finalmente al problema complejo del desarrollo social de las entidades locales no es en modo alguno una vía al desarrollo basada en el proceso de persuasión. Más bien al contrario, se trata de proponer impulsar el diálogo, envolviendo al receptor en el intercambio de mensajes, las discusiones y el conocimiento público de las necesidades y alternativas de acción con el fin de coadyuvar al desarrollo comunitario por medio del propio aprendizaje de sí mismo y de los otros. En este sentido, la comunicación para el desarrollo es el método que liga comunicación y educación. Los medios cumplen entonces una función educativa en la medida que ayudan a los actores locales a comprender mejor sus intereses, necesidades y ecología social en la búsqueda conjunta de soluciones a los problemas concretos.

"Un método eficiente de devolución sistemática estriba en el manejo, en un nivel profesional, de los medios masivos de comunicación puestos al servicio de las causas populares y de sus organizaciones, mediante diarios, semanarios y programas

radiales y de televisión (...) mediante los cuales las organizaciones y grupos que trabajan con las comunidades cuenten con agencias de noticias que entreguen información a las empresas de noticias locales, regionales y nacionales"⁴⁸. Ahora bien, el rol de la comunicación es relevante en la tarea de puesta en común para alcanzar un mayor nivel de comprensión de los esfuerzos por lograr el desarrollo comunitario siempre y cuando se lleve a efecto en términos de aprendizaje. "La puesta en común de las necesidades, intereses y recursos supone una estrategia de comunicación social y educación, orientada a mejorar el nivel de comprensión, aceptación y participación de los esfuerzos y los beneficios del desarrollo social"⁴⁹. Esta es pues una condición educativa, y también una encrucijada metodológica ante la que debemos obligatoriamente situarnos para comprender y lograr una mayor efectividad en el desarrollo autónomo de las comunidades.

5. Comunicación, educación y desarrollo integral.

El punto de intersección social de las metodologías de intervención al servicio del desarrollo deben garantizar necesariamente la convergencia teórica, disciplinar, y metodológica de la comunicación, la educación, la sociología y el análisis económico. Las estrategias de comunicación educativa al servicio del desarrollo son el lugar natural de encuentro interdisciplinario del enfoque multidimensional, participativo e integral de todo programa local de desarrollo en la medida que cumplen una triple función relevante: la democratización de los medios, la participación en la aplicación de las nuevas tecnologías (I+D) y, en última instancia, la meta objetiva de transformación social.

Si, como hemos dicho, el planteamiento de un modelo de desarrollo alternativo, autocentrado y comunitariamente

⁴⁸ FALS BORDA, Orlando, *Conocimiento y poder popular*, Siglo XXI, Bogotá, 1985, p.140.

⁴⁹ CALVO, Gilberto, *Comunicación y educación en el desarrollo social*, Estudios Pedagógicos, número 10, 1984, pp.5-12.

participativo, plantea el problema de la comunicación como un aspecto neurálgico en la que se debaten los imaginarios colectivos del futuro de la comunidad, mediante el diálogo y confrontación discursiva de los diferentes textos y discursos de los grupos y sectores de la población que conforman la comunidad, parece cuando menos necesario un enfoque dialógicamente educativo de la promoción y el análisis social de las representaciones en la reapropiación del territorio, la cultura y la propia historia. Es decir, parece factiblemente necesario, en este contexto, crear lo que algún representante del Tercer Mundo ha convenido en llamar "fábricas de producción de sentido" frente a la paralización cultural de las comunidades locales, resultado de la globalización planetaria reificante, si el objetivo es lograr autonomía informativa, la independencia cultural de las comunidades y, en última instancia, el desarrollo armónico de la entidad en función de las necesidades y estructura social del contexto en el que se produce la intervención de los planes de desarrollo.

El descubrimiento de la propia realidad social sólo es factible si se favorecen procesos abiertos a la imaginación del aprendizaje cooperativo. Todo plan de desarrollo necesita en este sentido un soporte personal guiado por una filosofía y metodología de la educación para el desarrollo. Está demostrado que la conciencia del desarrollo puede revolucionar la estructura social dominante, en la medida en que implica el abandono de inercias adscriptivas en favor de factores de logro. Mediante estrategias dialógicas de comunicación es posible abrir por lo tanto nuevos horizontes comunitarios, definidos colectivamente, por medio de la participación y el aprendizaje comunitario. Luego la comunicación puede favorecer, en este sentido, procesos decisivos de participación y construcción social del entorno, en la medida en que "sugiere, insinúa, persuade, estimula, cataliza, dirige, canaliza, su aplicación en bien del grupo"⁵⁰.

⁵⁰ MENENDEZ, op. cit., p.8.

La consideración de los problemas comunicativos como un elemento determinante de las tendencias que se derivan del desarrollo local presupone, por ello mismo, el reconocimiento de la complejidad de las organizaciones sociales y la asunción de lo comunicativo como un instrumento de cambio sujeto a la complejidad indeterminada de lo imprevisible y azaroso. Mientras que, por otra parte, la concientización de los actores y grupos locales implica un medio por el cual los individuos y la comunidad adquieren una vivencia real de su situación y de su destino en el universo social y político que les rodea, elaboran y definen una imagen de sus auténticos intereses y la enfrentan en la acción al orden social económico y político existente. "A través de este proceso el hombre de la comunidad se descubre a sí mismo, se identifica con todo aquello que puede conspirar contra sus intereses y anhelos. El proceso de concientización se inicia entonces en el momento mismo en que se discute la aprobación del programa de desarrollo comunitario"⁵¹.

Este proceso de devolución sistemática del discurso social a los actores locales se logra a través de dos pasos:

- La crítica y dominio ideológico del código y el lenguaje de los símbolos en la esfera pública por los propios grupos populares.

- La capacitación y propuesta alternativa al lenguaje especial y sofisticado de la ciencia y la técnica, en aras de una comunicación simétrica.

Como demuestra Freire, "investigar la temática significativa es investigar el pensamiento, el lenguaje de los hombres, referido dialécticamente a su realidad (...) De ahí que esta investigación busque alcanzar los temas generadores a través del conocimiento crítico de cómo se están dando las relaciones hombres-mundo (...) En la medida, sin embargo, en que

⁵¹ Cfr. GOMEZJARA, Francisco, *Técnicas de desarrollo comunitario*, Ediciones Nueva Sociología, México, 1977, p.173. BUSTILLOS, G., VARGAS, L., *Técnicas participativas para la educación popular*, IMDEC, Guadalajara, 1982. TORRES, Rosa María, *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire*, Tarea, Lima, 1988.

esta investigación es una forma inacabada, la propia comunidad continúa investigándose y así llega a transformarse a través de la creación de nuevos valores culturales propios, cuya síntesis se lleva a cabo por medio de su acción misma. En este sentido, investigación temática y educación, como acción cultural liberadora, son dimensiones de un solo proceso"⁵². Conocer, en este sentido, "será comprender la intencionalidad y los significados atribuidos por el actor a sus propios actos y a las situaciones que le afectan. Comprender es, según Habermas, el primer paso de la emancipación, supone el derrumbamiento de las barreras ideológicas que impiden la comunicación libre y la posibilidad de un consenso racional"⁵³. Ahora bien, la conciencia crítica no se eleva únicamente al analizar la situación problemática. Comprender, por sí solo, no garantiza la emancipación social. Es necesario también comprometerse en acciones para transformar las situaciones opresivas. El sentido del proceso de concientización debe integrar el ciclo completo de reflexión-acción-reflexión mediante el cual se desarrolló la conciencia. Como señala Freire, el movimiento dialéctico de la investigación temática debe comenzar con la descodificación que el equipo hace de la cultura como totalidad para concluir -de manera suspendida en el mismo ciclo- con el programa de acción.

El papel de la comunicación educativa en su contribución central al problema del desarrollo comunitario encuentra su justificación en la relevancia de la identidad cultural para la integración y el desarrollo de toda comunidad siempre y cuando garantiza el cumplimiento praxiológico de este ciclo. Ciertamente es en los procesos de comunicación en los que se generan significaciones compartidas que configuran el rumbo de la acción a nivel cotidiano e institucional, pero el entorno se transforma a nivel de la praxis.

⁵² TORRES NOVOA, Carlos, (Comp.), *Entrevistas con Paulo Freire*, Ediciones Gernika, México, 1983, p.27.

⁵³ IMBERNON, Francisco, *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Graó Editorial, Barcelona, 1994, p.141.

Si entendemos la democracia como un principio educativo de autoformación en la que la cultura política integra los aspectos éticos y estrictamente políticos como proceso de aprendizaje, la acción y el sistema social deberían ser conceptualizados entonces como una didáctica comunitaria y la cultura democrática como una variable dependiente de la racionalidad, la comunicación y la calidad de la acción personalizada y colectiva como sustento de las representaciones culturales, tal y como ha explicado Habermas. La discusión de la "organización de la percepción" es, en este sentido, esencial al proceso de transformación, siempre y cuando incorpore el sentido mismo de la acción abierto al proceso de praxis. "Según Habermas, la organización de la percepción se distingue de la organización de la acción, pero ambos, aunque distintos, son elementos necesarios de la acción social racional. Sólo sobre la base de su propia interpretación racional de su situación es que los actores pueden hacer decisiones racionales sobre cómo superar las limitaciones en su entendimiento de una situación y en su acción (...) Por ello es necesario sólo enfoques colaborativos en los que el proceso de investigación y la acción relevante se aprecian en íntima relación"⁵⁴. En otras palabras, sólo mediante procesos de análisis colectivos que, de forma terapéutica, abran las discusiones a la participación de los propios actores sociales, convertidos en analistas y analizados, el proceso de concientización puede favorecer la crítica y el desarrollo de la conciencia plena. Este modo de investigación presupone por ello una negociación intersubjetiva de las diferentes interpretaciones y, sobre todo, una integración del momento de análisis entre investigadores y participantes. La implementación de estrategias de comunicación educativa debe partir además de un hecho real y hasta cierto punto determinante, y es que las transformaciones culturales en las formas de subjetividad y sociabilidad humanas tienden a reivindicar la validez de un tipo de pensamiento radicalmente situacionista u operacional:

⁵⁴ KEMMIS, Stephan, *Mejorando la educación mediante la investigación-acción*, en SALAZAR, Maria Cristina, *Investigación-acción-participativa*, Editorial Popular, Madrid, 1992, pp.191 y 192.

"Todo esto implica una relativización del conocimiento, de la exactitud desde el contexto y la subjetividad, pero también desde la posibilidad de diferentes interpretaciones y puntos de vista o desde la problematización de la percepción. Si esto por un lado va a llevar a una valorización de la intransferibilidad de la interacción humana, de la cotidianeidad, de lo micro, a veces en una percepción cercana a la historia no menos cierto que puede también aportarnos saberes locales en lo territorial inmediato que, a nivel simbólico, contextualice las prácticas sociales en la construcción de un pensamiento crítico cuestionador de las premisas universales del nuevo orden social que promueve la globalización de manera individualizada"⁵⁵.

La Pedagogía de la Comunicación debe pues ser concebida como una forma de "diseñación de cultura". Requisito indispensable para la positiva integración de la comunicación educativa en las estrategias de desarrollo local es promover el diálogo y la discusión pública de organizaciones y actores sociales como gestores y planificadores de la identidad comunitaria local. La Pedagogía de la Comunicación fundamenta, en este sentido, su método en vitalizar y promover la generación de nuevos signos culturales, insertando en la vida cotidiana representaciones sociales de acuerdo a los requerimientos del desarrollo y el cambio social comunitario.

Por supuesto, el desarrollo como control y dirección de los factores que intervienen en el movimiento de la sociedad sigue teniendo su base en la racionalidad del proceso productivo. La Pedagogía de la Comunicación no puede limitar su intervención al ámbito socioeducativo, sino también en el cambio de las relaciones de producción, regulado en el actual contexto, como vimos, por las creatividad de las relaciones públicas y la comunicación organizacional interna. Se trata pues de integrar en una misma propuesta metodológica de desarrollo, la estructura comercial y productiva, el campo cultural y el ámbito comunicativo. La perspectiva por tanto, aunque cultural, no peca de reductivamente culturalista. Más bien al contrario, el principio de integralidad nos remite a una estructura de los factores básicos del desarrollo organizados en torno al saber y el conocimiento (I+D) en cuanto aspectos culturales determinantes.

⁵⁵ Cfr. FORD, Aníbal, *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1994, p.98.

El problema importante que cabe, sin embargo, indicar aquí es que aún no se ha investigado lo suficiente el papel de la comunicación y la educación en los enfoques integrales de desarrollo ni en los métodos participativos de educación popular. Es significativo el hecho de que la concentración de las estrategias de desarrollo a nivel local no haya venido hasta la fecha acompañada de un mayor interés por las políticas culturales. Hoy es general, en este sentido, la ausencia de la necesaria integración de los factores comunicacionales en el diseño y aplicación de los planes de desarrollo territorial. Lejos de ser considerada la comunicación un aspecto estratégico en los programas de desarrollo local, la orientación política en esta instancia ha venido articulándose a partir de variables exclusivamente economicistas.

Por otra parte, además, la producción teórica sobre comunicación y desarrollo ha centrado preferencialmente su atención en el nivel de la comunicación internacional, circunscribiéndose la mayoría de las experiencias al ámbito de las fronteras nacionales. Ahora bien, la comunicación, de hecho, no constituye un sector clave a considerar en los planes de desarrollo, ni siquiera a nivel nacional. Los estudios comunicacionales aplicados al desarrollo son, hasta cierto punto, relativamente recientes. De hecho, las investigaciones en materia de desarrollo social no han sido reconocidas por la academia sino hasta muy recientemente, y ello sólo de manera marginal. No obstante esta limitación, hoy se dan las condiciones idóneas en términos de saber popular y experiencias sociales acumuladas localmente a este respecto para poder plantear una alternativa que integre el binomio comunicación-desarrollo con el problema de la planeación territorial de las comunidades y la descentralización de la educación en torno al nuevo área de estudios de la comunicación educativa.

La alternativa que aquí se esboza, aún de manera emergente, en el contexto dominante de la economía y la comunicación, es desarrollar con carácter prioritario modelos cualitativamente participativos en el campo de los espacios territorios y

culturas locales. En los últimos años, teóricos sociales, urbanistas y responsables administrativos de los sistemas formales de educación han coincidido en señalar lo importante y significativo que es el hecho de impulsar el necesario esfuerzo de promoción de todo tipo de relaciones interinstitucionales en general, así como entre autoridades locales y organizaciones de base, en diversos sentidos, por ser estos espacios de creatividad social los que en verdad generan intercambios de información que garantizan una mayor transparencia en el conocimiento mutuo, las negociaciones, la apuesta ética comunitaria y los proyectos globales compartidos. La comunicación debe ser método y objeto prioritario del desarrollo, ya que, siendo la comunicación un quehacer relacional, integra las relaciones intersubjetivas de los diferentes proyectos locales a nivel comunitario, así como el rol de los medios masivos y las infraestructuras y recursos de información en la gestión compartida de los cambios culturales y las políticas que impulsan el progreso de la comunidad.

Como señala Tonucci, la estrategia educomunicativa de intervención sociocomunitaria al servicio del desarrollo en el ámbito local presupone que la relación dialéctica de las organizaciones locales con los recursos culturales y los productos e infraestructuras del municipio y el medio escolar garantizan tres condiciones básicas para el desarrollo armónico:

1º) La vinculación de la formación y socialización educativa con el contexto real inmediato.

2º) La ruptura con el pensamiento burocrático a nivel social-cultural y educativo.

3º) La promoción y apoyo a las lógicas de cambio social.

Gilberto Calvo, por ejemplo, resume en cuatro aspectos fundamentales las aportaciones de la educomunicación a un modelo de desarrollo autocentrado localmente a partir de metodologías participativas. El mencionado autor señala, en primer lugar, que

la comunicación educativa favorece la organización comunitaria, optimizando los recursos disponibles en el aumento de la producción, la mejora de la calidad educativa o el acceso a información y nuevas tecnologías apropiadas según las necesidades de bienestar social. Las políticas de comunicación y educación garantizan la participación comunitaria en todas las etapas del programa de desarrollo, generando distintas formas de compromiso en las tareas concretas para el cambio y el desarrollo social. Por otra parte, la comunicación educativa contribuye, en segundo lugar, a una mayor integración comunitaria, pues desarrolla el vínculo entre organizaciones de manera articulada para que se construyan nuevas redes sociales. La integración del educador con los sujetos y actores colectivos favorece un buen clima de confianza a través de la armonización entre las necesidades e intereses de la comunidad y los programas de desarrollo. Y, por último, remite a una intervención imaginaria sobre un espacio físico territorial acotado socialmente haciendo viable la apropiación espacial del entorno y su transformación real en la construcción colectiva de las representaciones sociales.

6. Comunicación, educación y territorio.

El modelo de acción educativa que sustenta la metodología aquí diseñada se fundamenta, como hemos visto, en la filosofía de la investigación-acción participativa. Lo cual implica, en palabras de Agustín Requejo, la consideración de dos referencias inmediatas: un sistema formativo territorial (aplicación del paradigma territorial en el marco de la intervención socioeducativa) y, además, la recuperación y diseño de una acción cultural, "ambas referencias adquieren una dimensión unitaria en el proyecto de educación permanente y en el campo del desarrollo comunitario"⁵⁶.

⁵⁶ REQUEJO, Agustín, *Intervención pedagógico-social y desarrollo comunitario*, Revista de Pedagogía Social, número 4, 1989, p.169.

Por un lado, vincular el desarrollo local con el futuro del Estado-nación y los proyectos regionales de integración e internacionalización comercial sitúa la preeminencia de las relaciones de los planes de desarrollo con la autoformación ciudadana como una función clave para el desarrollo integral, teniendo en cuenta la aspiración a una relativa autonomía y crecimiento sustentable frente a la amenaza permanente de las oscilaciones de la economía global y sus azarosas relocalizaciones productivas, en el sentido que justamente este equilibrio precario demanda una mayor planificación democrática de las entidades locales en el diseño de sus estrategias de promoción comunitaria. La economía se ha visto así obligada a abrir una reflexión profunda sobre las determinaciones del espacio para responder a criterios como la economía urbana, el sector informal, la localización o las mediaciones económicas entre lo local y lo global.

Por otra parte, el campo abierto para la investigación y la comunicación educativa vinculada al territorio local puede cumplir, según el profesor Soares, los siguientes objetivos:

- La identificación y análisis de los procesos de comunicación en las interrelaciones étnicas y religiosas, político-sociales y económicas, y en cualquier manifestación de naturaleza cultural.

- El análisis de los sistemas y las políticas nacionales e internacionales de comunicación, tanto en sus aspectos filosóficos como en los operacionales.

- La identificación de las formas (tanto hegemónicas como alternativas y populares) bajo las cuales se dan y se manifiestan los procesos comunicacionales en la sociedad.

- El estudio comparado de las modalidades bajo las cuales el movimiento popular desarrolla sus proyectos de comunicación.

- El análisis del contenido de programas y mensajes introducidos por los medios de comunicación.

- La investigación aplicada de las posibles interrelaciones entre comunicación y educación, tanto en el campo del uso de los recursos de la comunicación en la enseñanza como en la reflexión sobre los impactos de los mensajes en el comportamiento de las personas y los grupos humanos.

- El análisis de los diferentes campos operacionales donde se aplican los conocimientos y las técnicas de la comunicación, como en el campo de la salud pública, del ejercicio de la ciudadanía, de defensa del medio ambiente, entre otras áreas donde las ONG's, al igual que las empresas públicas y privadas, desarrollan sus servicios de atención social.

- El análisis de principios, modalidades y métodos para diagnosticar, planificar y evaluar los procesos de comunicación⁵⁷.

La intervención educomunicativa en el espacio local para la autonomía cultural de los grupos y actores sociales exige, en este contexto, una clara delimitación contextual del territorio en el que se va a intervenir. Todo proceso social, ya sea de carácter político, económico o cultural se enmarca en un contexto determinado espaciotemporalmente. La dimensión espacial constituye la expresión concreta de la organización productiva y social. Por supuesto, esta configuración puede o no favorecer el desarrollo, pero en cualquier caso la consideración del territorio como marco para las políticas culturales de comunicación educativa favorece una ubicación espacio-temporal en la concreción del desarrollo comunitario. En la medida en que el territorio es la síntesis históricamente determinada, cambiante, dinámica, contradictoria, de múltiples determinaciones económicas, sociales, políticas y culturales en

⁵⁷ SOARES, Ismar de Oliveira, *Programa Latinoamericano de Formación del Gestor de Procesos Comunicacionales*, en MENDES DE BARROS, Laan, et al, *Comunicación, cultura y cambio social. Mercosur y la integración de mercados*, WACC, Sao Paulo, 1994, pp.121 y 122.

el que se debe delimitar el proyecto de construcción de la ciudad educativa, podemos delimitar el espacio local de las comunidades como un campo privilegiado de análisis e intervención social que dialécticamente integra de manera relacionada reestructuración económica, cambio tecnológico y ordenación territorial, con el ámbito de la comunicación y la cultura. La relación territorio/sociedad se ha convertido, de hecho, en el centro de estudio de las disciplinas sociales que desde distintas metodologías posibilitan un entrecruzamiento fecundo en el estudio y comprensión de las comunidades sociales. Ahora bien, por regional y/o local no se entiende, por tanto, un simple espacio geográfico demarcado. Aunque es de vital importancia la consideración del territorio físico, aquí identificamos lo regional y local como un ámbito de significados culturales -que incluye, por supuesto, el espacio físico- en constante y permanente construcción. Antes que espacio físico, el entorno local es por tanto conceptualizado como una realidad comunicativa, un espacio simbólico, construido como producto de la interacción social desarrollada por los diferentes grupos sociales que integran la comunidad. La diversidad compleja de los actores y grupos sociales que aspiran a una autonomía creciente ante los efectos de la tendencia globalizadora han situado en un primer plano los problemas de la descentralización y la participación ciudadana como un problema de planeación territorial, pero ligado culturalmente al imaginario colectivo. El campo más productivo de esta reflexión social ha sido no casualmente la educación permanente. Pues en ella se ha producido de manera convergente la valorización de la cultura popular con las necesidades radicales y el proyecto emancipador de transformación social del espacio.

La territorialización de la ecología educativa ha aportado en los últimos años varios aspectos importantes en términos de desarrollo comunitario:

a) La vinculación de los problemas educativos en relación a los objetivos y necesidades del desarrollo local.

b) La configuración de programas de educación permanente a partir de las necesidades locales en el marco de un desarrollo integrado y global de la realidad comunitaria desde un enfoque interdisciplinario.

c) La descentralización integrada de las distintas instancias educativas no formales e informales.

d) La extensión de los receptores de educación a todos los operadores de las agencias locales y a toda la población residente en el territorio dentro de la óptica de la gestión local de la cultura.

Así, por ejemplo, la incorporación de la dimensión local del desarrollo en los programas de educación permanente supone enmarcar el proyecto institucional de educación dentro de un campo de acción social que comprenda la conexión entre acción educativa y política para ser sistematizada y al mismo tiempo ubicada en un territorio específico. La crítica de la economía política de la comunicación y la cultura puede partir, en este sentido, de los aspectos territoriales para concretar, de este modo, la estructura de compromisos y los sectores de población comprometidos en las transformaciones de la realidad social. Pues sólo mediante la ubicación territorial de los procesos de comunicación y transformación participativa se puede lograr, como indica Rodríguez Villasante, el paso de los fraccionamientos de clase a la construcción de bloques sociales.

El proyecto de intervención social con metodologías de IAP busca fomentar un autoconocimiento cultural de las comunidades locales llevando a cabo un sistema descentralizado y participativo de educación al servicio del desarrollo. En este contexto, el proyecto de investigación sirve de analizador histórico para usar la unidad territorial como base para implicar a todos los sectores de la comunidad en el análisis de los hechos locales y distritales como estrategia de concienciación para la búsqueda de autonomía de la ciudad en la toma de decisiones sobre el horizonte de progreso. Según la perspectiva del modelo territorial de programación educativa, la

educación de adultos, por ejemplo, debe llevarse a cabo a través de un enfoque de territorios bien diferenciados. Se trata de conseguir un sistema formativo de administración descentralizada, operativizado en instituciones integradas, abiertas e intercambiantes con su territorio. La determinación de estos espacios diferenciados debe partir de la misma realidad física y espacial más próxima con la que se interrelaciona el ciudadano. Esta realidad puede ser denominada, como postula el profesor Colom, unidad de hábitat como unidad de tipo cultural y educativo. Según este autor es únicamente de esta manera como podemos convertir cada territorio en "unidades culturales que, en sus diversos aspectos, tendrían que ser asumidas como elementos curriculares por las escuelas instaladas en los mencionados territorios. De esta forma, las escuelas de territorios distintos, y contenidos culturales diferenciados, aunque estuviesen integrados en una misma comunidad autónoma o regional. Sólo de esta forma, llegamos a plantear una razón fundamentalmente pedagógica para organizar y planificar un sistema educativo, integrándose, el elemento cultural, como aspecto a tener en cuenta a la hora de distribuir la construcción de nuevos centros escolares"⁵⁸. Así, según este enfoque territorial, la organización, la construcción de los diseños curriculares, la planificación y programación de objetivos, la preparación de los contenidos que configuran la actividad educativa con adultos ha de arrancar de la misma realidad física más próxima al sujeto.

La filosofía de la educación que fundamenta la comunicación educativa implica pues una concepción antropológica del saber ligada a la organización del territorio. La consideración metodológica del territorio en el desarrollo educomunicativo local involucra un proceso sociohistórico para la actuación en las dimensiones espaciotemporales que favorecen y transforman los contextos de vida habitados por los grupos y actores sociales. Tal aproximación, como explica Requejo, comprende dos aspectos fundamentales:

⁵⁸ VILADOT, Guillem, *Investigación participativa e institución en la educación de adultos*, en J.M.Quintana, op.cit., p.44.

a) La integración de todas las instituciones educativas en un sistema global.

b) Y la democratización de la cultura a través de la diversidad de identidades culturales mediante la participación en proyectos comunes.

Tomando en consideración tales objetivos, fundaremos, en consecuencia, nuestra propuesta metodológica en los modelos teóricos y las experiencias prácticas de la pedagogía social italiana, por su demostrada capacidad para el estudio y aplicación de los recursos educativos no formales al servicio de una pedagogía de la acción educativa de la sociedad y de los medios de comunicación que el diseño metodológico de la Pedagogía de la Comunicación necesita, con el fin de apoyarse en un marco teórico-metodológico de una pedagogía unida a la actividad social para la transformación y el compromiso con el orden local.

Frente a la concepción de la pedagogía social como doctrina pedagógica o como ciencia del trabajo social, tal y como se ha proclamado en España, la pedagogía social italiana aspira a desarrollar los aspectos formativos de las estructuras sociales, hasta hacer de la sociedad entera un agente educador. De este modo, el mito de la fundación de la ciudad global, a modo de telépolis o ciudad cableada, encuentra aquí puentes de comunicación con el concepto de ciudad educativa, formulado en el Informe Faure.

La aplicación pertinente de la estrategia de la pedagogía social a los fines de la propuesta metodológica defendida en esta tesis puede resumirse por tanto en cuatro puntos fundamentales:

1º) La Pedagogía Social supera los esquemas restrictivos del paradigma positivista rebasando el tradicional marco psicopedagógico en favor de una perspectiva más sociológica, que concibe la educación como un proceso de mediadores, desde una

perspectiva situacionista, conectando así con los principios básicos del cognitivismo constructivista en el desarrollo del aprendizaje. Condición ésta imprescindible de una Pedagogía de la Comunicación adecuada a la actividad del contexto de intervención comunitaria. Desde el punto de vista epistemológico de las ciencias del hombre, Perucci fundamenta de hecho la pedagogía social en disciplinas como la sociología, la psicología social y la antropología cultural.

2º) La Pedagogía Social italiana es concebida, en el caso por ejemplo de Mencarelli, como una ciencia del desarrollo que trata de llevar a todos los ámbitos sociales las ventajas que ofrece el conocimiento, en una auténtica política de democratización del saber. Un requisito de la comunicación educativa es traspasar las fronteras del sistema formal de enseñanza para constituirse en estrategia de investigación y producción del conocimiento al servicio del cambio social. Vincular educación, política y sociedad garantiza, desde esta propuesta pedagógica, un avance positivo en la extensión cultural del conocimiento que se propone la Pedagogía de la Comunicación.

3º) El enfoque crítico de la pedagogía social italiana favorece la mediación entre teoría general de la educación, situada en un ámbito abstracto, y los agentes sociales concretos, comprometidos en la formulación de políticas culturales de educación y comunicación a las diferentes instancias e instituciones sociales (familia, administración local, sector educativo, medios de comunicación, organizaciones sociales, etc...). Los fines y cometidos a desempeñar por una comunicación educativa emancipadora al servicio del desarrollo local sólo pueden ser realizables pensando en vincular las estrategias de democratización del conocimiento con la praxis de los nuevos movimientos sociales. Como hemos visto, varias razones apuntan en esta dirección. La epistemología de un modelo como el de la pedagogía social italiana presupone el concurso de los agentes sociales de la comunidad como principales organizadores de la ciudad educativa.

4º) Por último, la pedagogía social italiana representa la orientación educativa más actualizada en la consideración de la trascendencia e importancia cultural de los nuevos medios para el desarrollo de la educación. Esta preocupación incluso forma parte del mapa curricular ofertado por algunos de los principales centros universitarios en los que desde los setenta ha germinado esta corriente de estudios.

Por ejemplo, en la amplia región toscana, la experiencia de la pedagogía social alumbrará el nacimiento de los Bancos Intermunicipales del Audiovisual, creados bajo la idea de centralización y de funcionalidad estratégica de los audiovisuales en los circuitos de comunicación conectados directamente a la vida de las comunidades locales en sus diferentes expresiones civiles y culturales. Esta experiencia, que en algunos casos sirvió como analizador histórico de más amplias movilizaciones sociales en reivindicación de la cultura, la democracia y la autogestión local, será una de las diversas experiencias basadas en la conceptualización de la ciudad educativa como ciudad educadora y democráticamente comunicante. La función del modelo territorial del BIA representará, en este mismo sentido, un ejemplo innovador de gran capacidad movilizadora en la organización y desarrollo de las fuerzas sociales a nivel municipal, instrumentando los recursos comunicativos como núcleo de las actividades en el campo de la comunicación y la cultura. Pires define las funciones de estos centros como el eje de un modelo conceptual de desarrollo centrado localmente a partir de la expresión cultural de las identidades diferenciadas y de la apropiación simbólica del espacio en las actividades y organización de las propias entidades municipales:

- El BIA nacerá por ello como una estructura especializada, operando a nivel territorial en el sector de los audiovisuales, con el fin de dotarse, con el correspondiente préstamo, de los medios necesarios para el archivo, reproducción y distribución de productos audiovisuales, ofreciendo el soporte técnico necesario.

- Al fin de vincularse a las actividades educacionales, el BIA tendrá entonces como colaborador privilegiado a la escuela, por lo que la dotación de productos audiovisuales, desde el inicio, buscará la vinculación con las instituciones específicamente especializadas en funciones y fines didácticos y educativos, aunque, más allá, en relación también con las diversas exigencias de la comunidad organizada: tanto para la formación profesional, como en el área de la asistencia social y sanitaria, la promoción cultural y las actividades cívicas, en el sentido más amplio del término.

- El BIA desempeñará entonces funciones propias de un tipo de servicio integrado, según el arco de necesidades (formativas, culturales, sociales) que se expresan en el área territorial de referencia, evitando, como aclara el mismo autor, la sectorialización que se deriva de las intervenciones.⁵⁹.

Entre las funciones fundamentales que puede cumplir en su desempeño institucional unidades administrativas como el BIA se encuentra además el de la formación con los medios. Estos centros pueden operar como modelo de organización de los servicios audiovisuales mediante una descentralización coordinada de las actividades de aprendizaje en la imagen del educando con las actividades y objetivos de todo tipo de agentes locales, ya sea en la escuela, en organizaciones sociales o en la propia administración cultural, constituyéndose así en una verdadera agencia cultural de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

La nueva comunicación educativa podría, por tanto, a través de este tipo de proyectos, integrar participación masiva, medios tecnológicos, grupos y colectivos sociales, educación y economía, en una misma estrategia de desarrollo, en la medida en que la convergencia y creciente integración de las nuevas tecnologías en un contexto dominado por las estrategias globales

⁵⁹ PIRES, Giussepino, *El Banco Intermunicipal de Audiovisuales: un servicio para el desarrollo cultural de la comunidad local*, en J.M. Quintana (Coord.), *Investigación participativa. Educación de adultos*, Narcea, Madrid, 1986, p.177.

de mercado y las economías de escala de las corporaciones transnacionales plantean la urgente rearticulación entre los campos de la comunicación, la cultura y la educación.

A partir de los fundamentos metodológicos de la pedagogía social italiana, llegamos así a la conclusión de que el objetivo básico de la comunicación educativa debe ser estrechar los vínculos de los investigadores de la comunicación, las organizaciones y movimientos sociales, el sector educativo, la industria cultural y el poder político local del municipio, favoreciendo un compromiso democrático para el desarrollo en torno a las políticas culturales, que en el futuro deberían basarse en estrategias de comunicación educativa.

El nuevo modelo de educación requiere sistemas abiertos y flexibles que surjan creativamente de las bases comunitarias para ser reelaboradas en los niveles técnico-normativos y devueltos al medio social, en un juego dialógico sucesivo y fecundo para todos. Lo que no se quiere es la imposición vertical y manipuladora que fuerza a la comunidad y sojuzga, imponiéndole un tipo determinado de pensamiento y ciertas formas preestablecidas de conducta. La pedagogía social como conocimiento científico de la praxis en que se compromete el pedagogo optimiza, en este sentido, la vivencia de lo social. Según López Herrerías, un método como éste tiene por objetivos:

- La concientización para la adecuada distribución y uso de los bienes producidos.

- El enriquecimiento de la vida institucional.

- Y la profundización de la experiencia cívico-política como medida de una actividad investigadora mediante el conocimiento de los signos emitidos por el grupo, en cuanto constructores de la experiencia vital de los individuos que lo integran⁶⁰.

⁶⁰ Cfr. LOPEZ HERRERIAS, José A., *Objeto y método de la pedagogía social*, Revista de Pedagogía Social, número 4, 1989.

La pedagogía social se sitúa así en una posición intermedia entre teoría y praxis educativa para configurar modelos de investigación-intervención congruentes con un contexto de cambio social permanente. El horizonte metodológico de la pedagogía social se perfila, de hecho, en el marco de la crisis general del sistema educativo y el consiguiente intento de integrar de manera operativa a nivel global el permanente reto de los cambios sociales. El proyecto Società Educante se propone, en este sentido, la integración de los tres momentos educativos fundamentales (familia, escuela y ambiente extraescolar), orientados hacia la creación de una sociedad realmente democrática⁶¹. "En la perspectiva de la Società Educante, las intervenciones educativas de la comunidad son proyectados y elaborados en el ámbito de una programación educativa global que se estructure como proyecto operativo de una política educativa a todos los niveles"⁶².

Esta organización ecológica de la ciudad educativa parte del conjunto de redes de aprendizaje ya existentes, en el diseño de las políticas culturales de comunicación y educación, planificando de forma flexible y participativa las demandas concretas de la comunidad local. De esta forma, la educación puede configurar estrategias emancipadoras mediante la acción cultural en materia de desarrollo, mientras la Pedagogía de la Comunicación se constituye en el principal instrumento teórico-metodológico para la construcción de una verdadera ecología de la educación a nivel local en el diálogo compartido de las representaciones sociales.

⁶¹ Aunque no se ha especificado lo suficiente hasta aquí cabe aclarar que la apuesta por una educación preferentemente no formal no se traduce en nuestra propuesta de ciudad educativa una defensa de la desescolarización radical, tal y como propusiera Ilich. Más bien al contrario, se trata de convertir a la sociedad en educadora, transformando la identidad cultural, los procesos de socialización y la misma función de la enseñanza a través de la apertura de la escuela a la comunidad mediante una repolitización de la función educativa.

⁶² ESCARBAJAL DE HARO, Andrés, *Una visión de la pedagogía y la concepción de Società Educante en Italia*, Revista de Pedagogía Social, número 4, 1989, p.178.

El objetivo de un modelo de educación social basado en los medios como el que en estas páginas se define buscaría, en este sentido, facilitar la construcción compartida de valores al servicio del desarrollo, promoviendo fórmulas territoriales de organización dialógica en red para lograr una estrategia de educación superadora, cuyo horizonte sería la autogestión local. De modo que, a través de la planificación democrática con el concurso de los medios y las nuevas tecnologías de la información, se pueda metodológicamente animar vivencias autónomas y la maduración de encuentros solidarios. Los valores de la libertad, de la creatividad y de la dialogicidad serían entonces las normas dialécticas en que se va haciendo el tiempo de cada uno y de cada grupo. En otras palabras, la autogestión y la solidaridad remiten aquí al propósito de que la comunidad construya su propia autoeducación, y defina, en consecuencia, sus propias estrategias de desarrollo.

7. La centralidad educomunicativa de los movimientos sociales.

La planificación democrática se concibe pues en términos de acción social comunitaria, mediante el trabajo participativo de los movimientos sociales. La prioridad del desarrollo comunitario a nivel territorial desde la dimensión de la cultura se fundamenta en la participación social de los agentes y grupos sociales. Si el programa educativo se dirige a una comunidad tomada en su conjunto, el primer problema metodológico que se plantea es el de la delimitación del grupo social y los colectivos que sirvan de marco a las actividades de intervención educomunicativa.

La IAP se nos antoja aquí, en este sentido, un método científico idóneo de trabajo productivo cuya función es impulsar y organizar movimientos sociales de base como frentes amplios de clases populares y grupos diversos comprometidos en alcanzar los objetivos de desarrollo y transformación comunitaria. Los movimientos sociales son, en este sentido, una parte sustantiva

del proceso de búsqueda constante y abierta del conocimiento, basado en el compromiso por la lucha transformadora, tal y como señala Fals Borda. Hoy día es comúnmente reconocido por el conjunto de las ciencias sociales que, en el nuevo contexto de la globalización, el ser y actuar de los movimientos sociales cobra nuevo significado y una importancia estructural decisiva⁶³.

El advenimiento de la llamada sociedad de la información, la complicidad del desarrollo tardocapitalista y la expansión del consumo cultural en los últimos años se ha traducido en un movimiento de creciente fragmentación social y de multiplicación de la diversidad de las contradicciones sociales, dando pie a la configuración de numerosos movimientos con identidades, objetivos e intereses particulares en relación al sistema social:

"La diferenciación de campos, actores y formas de acción no permite seguir con la imagen estereotipada de los actores colectivos moviéndose en el escenario histórico como los personajes de un drama épico; igualmente desacreditada se encuentra la imagen opuesta de una masa amorfa guiada exclusivamente por sus instintos gregarios"⁶⁴.

Más bien al contrario, el efecto directo del proceso de globalización ha sido la creciente diferenciación segmentada de las formas y estilos de vida grupales, así como la mayor vinculación de dichos grupos con los intereses relacionados con la calidad de vida que implica toda política local. Este nuevo activismo comunitario ha orientado así sus acciones sociales a la justa reivindicación de una planificación territorial, abierta a la discusión plural y democrática.

La fijación en torno a estas nuevas formas de movilización y organización social representa el abandono de los metarrelatos totalizantes de las teorías clásicas -marxismo, por un lado, y positivismo, por el otro- para orientar las investigaciones a un nivel microsociológico, desde una perspectiva más cálida y

⁶³ Cfr. CASTELLS, Manuel, *Movimiento vecinal y nuevo orden mundial*, Biblioteca Básica Vecinal-CAVE, Madrid, s/f.

⁶⁴ MELUCCI, Alberto, *Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales*, Zona Abierta, número 69, Madrid, 1994, p.155.

comprensiva de las interacciones inmediatas. El cambio de enfoque que se produce en los sesenta no es sino la punta del iceberg, que abriría el panorama de las ciencias sociales a una nueva epistemología radicalmente distinta. Como ha sido ya subrayado por numerosos autores, en la nueva sociedad tribal, hemos pasado de un orden bipolar a la complejidad polisémica de los discursos y las prácticas políticas plurales, que convierten a los movimientos ciudadanos en un ejercicio transversal de aceptación de la estructura plural del pensamiento y del entorno contextual de intervención, convirtiendo por consiguiente a este tipo de organizaciones en objeto privilegiado de análisis en las ciencias sociales. Así, el estudio de estas nuevas modalidades de acción colectiva configura hoy un campo interdisciplinario decisivo de gran amplitud y complejidad en su tratamiento metodológico. Melucci ha llegado incluso a criticar lo que se ha dado en llamar nuevo "paradigma de los movimientos sociales" por su progresiva ontologización. La importancia dada a la pluralidad de significados y a las formas de acción implícitas en estos nuevos fenómenos colectivos, que afectan a diferentes niveles de la estructura social, son, sin embargo, un campo determinante para la comprensión de los nuevos fenómenos sociales que requiere ser esclarecido, dada su multidimensionalidad y diversidad social⁶⁵.

7.1. La trama abierta de una complejidad desconocida.

El concepto de movimiento social se ha tornado tan complejo, teórica y analíticamente, en los últimos años que, al convertirse en el centro de la acción y el cambio social tardocapitalista, la ambivalencia y pluralidad de las experiencias existentes nos dificultan conceptualmente su identificación al punto de crear en ocasiones ciertas

⁶⁵ El estudio de los movimientos sociales, más aún con fines emancipadores, no ha sido objeto, sin embargo, de suficiente interés por la investigación social en España. De hecho, existe una preocupante escasez de estudios sobre el conjunto del fenómeno asociativo tanto histórica como empíricamente. Cfr. ALBERICH, Tomás, *Aspectos cuantitativos del asociacionismo en España*, Documentación Social, número 94, Madrid, 1994, pp. 53-74.

ambigüedades confusas no sólo entre los estudiosos de la ciencia política y la sociología, sino incluso entre los propios sujetos y actores participantes que forman parte integral, o al menos creen formar parte, de eso que llamamos nuevos movimientos sociales.

El fenómeno de los movimientos sociales como procesos de construcción social de la realidad ofrece hasta la fecha un perfil poco delimitado y ambiguo. Los intentos por unificar la definición de este tipo de acciones colectivas han fracasado en la mayoría de los casos a la hora de lograr el consenso sobre el sentido y función de este tipo de organizaciones. En otros casos, las aproximaciones conceptuales al nuevo campo que definen estas organizaciones sólo se ha podido llevar a efecto mediante la búsqueda de un mínimo común denominador. Diani, por ejemplo, ha definido la teoría de los nuevos movimientos sociales a partir de cuatro aspectos básicos: la constitución y organización informal en redes; la construcción de valores y creencias compartidas; el desarrollo de la acción compartida en áreas de conflicto; y la independencia de las actividades del colectivo frente a la esfera institucional⁶⁶ por entender, en este último caso, la sociología que los movimientos sociales constituyen una forma procesual de reconstitución de una identidad colectiva, fuera del ámbito de la política institucional. Otros autores, en cambio, han llegado a la conclusión de destacar básicamente tres características principales, entre las señas de identidad que distinguen a los nuevos movimientos sociales, a saber: racionalidad estratégica en la coordinación de esfuerzos y la movilización de recursos; nuevas formas organizativas, con el objetivo de garantizar la cooperación asociativa; y autorreflexividad, conciencia sobre el papel y los factores determinantes en el juego de poderes que, por supuesto, también atraviesa a este tipo de organizaciones.

Como resultado de esta misma confusión y complejidad en la definición de este campo y objeto de estudio, los nuevos

⁶⁶ Citado por REVILLA, Marisa, *El concepto de movimiento social: acción, identidad y sentido*, Zona Abierta, número 69, Madrid, 1994, p.185.

movimientos sociales han sido analizados finalmente a partir de muy distintos enfoques teóricos desde tantos marcos conceptuales como propuestas de análisis han aportado principalmente los sociólogos.

A partir de los años sesenta, la expansión y protagonismo adquirido por las experiencias acumuladas dentro de las amplia y diversa gama de estos nuevos movimientos sociales replanteará el campo de estudio de la sociología, cuestionando las interpretaciones convencionales acerca de los fenómenos de acción colectiva, para introducir nuevos puntos de vista teóricos en la explicación y comprensión de este relativamente novedoso fenómeno. De este modo, el individualismo metodológico, que presidió los análisis de la acción colectiva en la era moderna, centrando su estudio en el problema de la participación individual dentro de dichos movimientos, abrirá paso al inicio de un estudio y crítica sistemática del problema de la acción social. No obstante, a lo largo de toda la década de los sesenta, y en años posteriores, continuará prevaleciendo un enfoque individualista metodológico en el análisis de los movimientos sociales, tal y como se observará en el caso de la teoría de la elección racional y la teoría de la movilización de recursos, dominados por un pensamiento de la praxis movilizadora instrumental y de contenido claramente fisicalista:

"Las principales formulaciones -la teoría de las sociedades de masas, de la privación relativa o del comportamiento colectivo- apuntaban hacia un incremento repentino de los agravios, ocasionado por determinadas tensiones sociales fruto de un cambio social rápido. Si bien las hipótesis específicas variaban, estas teorías tradicionales tenían en común la asunción de que la participación en los movimientos era relativamente poco frecuente, el descontento era transitorio, las actuaciones del movimiento y las respuestas de origen institucional podían distinguirse claramente, y los actores de los movimientos eran arracionales, cuando no absolutamente irracionales"⁶⁷.

La perspectiva funcionalista vería entonces todos los comportamientos colectivos como efectos de disfunciones sistémicas cuyo resultado es la adaptación o vuelta regresiva al

⁶⁷ JENKINS, J. Craig, *La teoría de la movilización de recursos y el estudio de los movimientos sociales*, Zona Abierta, número 69, Madrid, 1994, p.7.

equilibrio social, evitando cualquier posible ruptura en el orden social. Jenkins realiza una revisión crítica de los planteamientos que habrían de contribuir a una perspectiva renovada del estudio de los fenómenos de acción colectiva desde la teoría de la movilización de recursos, subrayando que, en efecto, con el nuevo enfoque analítico sobre el problema de los movimientos sociales la sociología dirige su atención a la racionalidad y las lógicas ocultas en los problemas estratégicos de dichas organizaciones, en cuanto agentes de cambio social. El proceso constituyente de lo social a nivel colectivo se funde, según esta teoría, en la relación existente entre los intereses individuales y la acción colectiva, a partir de las decisiones individuales. El interés común que comparten los miembros de un grupo está mediado por la racionalidad económica de los costes que deben asumir para obtener sus objetivos particulares. Luego para que se genere una acción colectiva debe existir un sistema de gratificaciones que motiven a los que participan a formar parte del grupo.

7.2. La movilización como administración.

Centrada en los aspectos organizativos y en las motivaciones e intereses de los sujetos participantes en los movimientos sociales, la teoría de la movilización de recursos renuncia a una comprensión normativa de la acción social para, en su lugar, favorecer una interpretación economicista (racionalista) de los lazos societarios contruidos a partir de una identidad colectiva y la lógica del interés común. La acción social de las organizaciones colectivas se concibe como un proceso por el cual el grupo asume el control de un número determinado de recursos necesarios para la acción en la búsqueda del cumplimiento de sus fines y el cambio social. De acuerdo con este marco teórico, la acción consiste sólo en la interacción diferenciada entre los grupos para la creación, acceso, consumo, intercambio, transferencia o redistribución de recursos entre grupos y sectores de una sociedad. En este contexto, los conflictos son formas de lucha por el control de estos recursos.

Y la participación en los procesos colectivos, así como su liderazgo y control, se visualizan en términos de la mayor vía para promover los fines buscados, mediante la movilización de los recursos disponibles. De tal suerte que la ideología y el sentido social que estructura la organización de los movimientos sociales queda marginada de la teoría en virtud de una perspectiva organizativista de lo social.

A partir de este planteamiento inicial, los teóricos de la movilización de recursos estudiarán los agentes colectivos como una prolongación de actuaciones institucionales regidas por el estímulo de los incentivos sociales. De modo que la explicación causal de la participación de los miembros del grupo en los movimientos estaría condicionada por las decisiones individuales a partir de los cálculos de interés personal. Es decir, pese a su reciente fundamentación en una psicología social compleja como modelo básico de análisis, la teoría de la movilización de recursos presupone lo que debería ser objeto de demostración: el carácter individualizado de la construcción del sentido social por los sujetos. El cálculo racional del propio interés no explica, la existencia de nuevos movimientos sociales, cuyo funcionamiento relega o no toma en cuenta la individualización personal de los intereses particulares. Los actores sociales no son funciones planas carentes de relevancia en el proceso de movilización. Más bien al contrario, ellos son los que producen significados, negocian y toman decisiones. Desde una perspectiva constructivista, podemos decir que el desarrollo de la acción social se estructura a partir de lo concreto y operativo del contexto situacional, organizándose el movimiento desde las necesidades de interrelación en el interior del propio grupo. Melucci indica que "los individuos que actúan colectivamente construyen su acción mediante inversiones organizadas: esto es, definen en términos cognoscitivos el campo de posibilidades y límites que perciben, mientras que, al mismo tiempo, activan sus relaciones como forma de dotar de sentido a su estar juntos y a los objetivos que persiguen"⁶⁸. La motivación para la

⁶⁸ MELUCCI, Alberto, *Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales*, Zona Abierta, número 69, Madrid, 1994, p.157.

participación, señala Melucci, no puede considerarse exclusivamente como una variable individual, aun cuando opera en el nivel del individuo. La motivación está ciertamente enraizada en las diferencias psicológicas individuales y en los rasgos de la personalidad, pero se construye y consolida en interacción. Una influencia determinante en la motivación es ejercida por la estructura de incentivos, cuyo valor se origina en el nivel de las redes de relaciones entre los individuos. Por otra parte, el comportamiento humano es más bien emocional, discontinuo, basado en el conflicto, la solidaridad y la organización.

El problema de la concepción organizativista de la teoría de la movilización de recursos es que parte del mismo individualismo metodológico que la teoría de la elección racional. Es decir, la lógica de la maximización del interés privado está en el fondo de la racionalidad instrumental que, siguiendo este mismo planteamiento, regiría también la dinámica de los movimientos sociales. La misma variabilidad histórica de los modelos de organización de los modernos movimientos sociales hace inviable su definición a partir exclusivamente de las formas organizativas.

Aunque en recientes trabajos la "escuela estadounidense" ha rectificado su perspectiva más radicalmente individualista por la atención puesta sobre los factores o aspectos estructurales que condicionan el desarrollo de la acción colectiva, el análisis de la teoría sobre la movilización de recursos continúa sesgando, no obstante, su interpretación de los fenómenos de masas como producto de condicionamientos objetivos. Es decir, el origen y desarrollo de los movimientos sociales no interesa como proceso, sino más bien como resultado que requiere ser objeto de análisis -medido y analizado- al margen o idenpendientemente de las sinergias culturales y de las identidades movilizadas a partir de dicha interacción. Al objetivar la realidad colectiva, se ha estudiado tradicionalmente los fenómenos de movimientos sociales como realidades unitarias con consistencia en sí misma. El problema teórico de fondo -propio de la tradición positivista- que debilita la consistencia empírica de la teoría

de la movilización de recursos se puede resumir, en consecuencia, en las limitaciones propias de la "miopía de lo visible", característica del enfoque empirista abstracto, tal y como critica Melucci.

7.3. De la administración a la identidad, del sujeto/objeto al sujeto/sujeto.

Frente a un concepto de carácter positivista, que cosifica este objeto de estudio, frente al modelo analítico fundamentado en el interés y el cálculo individual, aquí estaríamos a favor de la idea del movimiento social como un actor colectivo que interviene en proceso de transformación.⁶⁹ Esto es, el movimiento social se constituye sobre lo manifiesto y organizativo de su estructura, pero en función de lo latente, imaginario o simbólico, como punto de identificación que agrupa lo colectivo. Siguiendo el camino avanzado por la nueva sociología europea⁷⁰, coincidimos en lo esencial con el planteamiento central del enfoque de la identidad colectiva que interpreta la acción social como fruto del valor añadido que los actores asignan a las señas de identidad, entendida ésta como interactiva y compartida, es decir, más como proceso que como producto. Desde esta perspectiva, los movimientos sociales son conceptualizados como espacios simbólicos de producción imaginaria, regulados por un código, un lenguaje, una expresividad propia, y, en última instancia, por una identidad que determina y orienta el sentido último de la acción.

⁶⁹ Frente al empirismo abstracto preocupado por medir los efectos de la acción colectiva, en la presente tesis nos interesa saber cómo se construye la acción para comprender cómo se pueden apropiar los sujetos del espacio público, según una perspectiva constructivista del conocimiento y de lo social.

⁷⁰ Aun cuando parece que existen intentos de integración y diálogo entre el enfoque organicista de los estudios norteamericanos y el modelo de las identidades colectivas, típicamente europeo, esta relativa dicotomía teórica en los estudios sobre los movimientos sociales se presenta radicalmente contradictoria, reeditando antiguas divergencias entre las ciencias sociales a uno y otro lado del Atlántico, como ya ocurriera entre la Mass Communication Research y la sociología del conocimiento europea.

Melucci distingue, en este sentido, tres dimensiones elementales que entretengan el proceso de identidad:

1. Las estructuras cognoscitivas relativas a los fines, medios y ámbitos de acción.

2. Las relaciones entre los actores que negocian, se comunican y adoptan colectivamente las decisiones operativas.

3. Las inversiones emocionales, las plusvalías afectivas que invierten en su conocimiento dichos actores.

Si bien en los últimos años los investigadores han resaltado la importancia del segundo y tercer elemento, cabe coincidir con Pizzorno que la base de tales interacciones se estructuran a partir del principio de identificación de los intereses comunes. Para que se pueda hablar de un interés colectivo y del desarrollo de sus expectativas es necesario referirse a un proceso de identificación en el cual se articule un proyecto de grupo que dé sentido a las preferencias y expectativas colectivas e individuales. Precisamente, en el círculo de reconocimiento, según Pizzorno, se comparten y estructuran las apropiaciones simbólicas. Es decir, sólo desde la pertenencia a una identidad colectiva se refuerza la identidad personal. Y justo a partir de la acción se construye el mundo de vida, en el sentido de percepción del pasado-presente hacia el futuro, hacia la construcción de proyectos colectivos desde el ámbito de una topología imaginaria.

Es decir, todo movimiento social siempre es más que lo que la organización abarca. En cuanto agente movilizador que desarrolla su trabajo en constante y continua acción pública, Raschke señala que un movimiento social se define por una alta interpretación simbólica; es decir, el grupo que se constituye como movimiento social se caracteriza por un pronunciado sentimiento de nosotros. Desde una perspectiva sociosemiótica, podemos considerar estos colectivos como instancias generadoras

de signos que fortifican su integración y consolidan la identidad de sus miembros. Los individuos que participan en los movimientos sociales actúan a partir de la información a la que socialmente pueden acceder y que, en muchas ocasiones, el propio grupo les proporciona, configurando a través de múltiples mediaciones su actitud, sus aspiraciones y su comportamiento. Las dimensiones culturales y normativas que conforman el lenguaje de interacción del grupo constituyen por tanto la base de referencia que identifica mutuamente a los miembros del movimiento social por oposición a otras instituciones y organizaciones sociales (Melucci llega a definir analíticamente todo movimiento social como una forma de acción solidaria que se desarrolla a partir de un conflicto rompiendo los límites del sistema en que ocurre la acción).

Las teorías de la identidad fundan sus raíces en el análisis de los movimientos sociales a partir de las modernas teorías psicológicas que analizan la dinámica de grupo haciendo más hincapié en los modos de percepción y de reacción, más allá de las concepciones tradicionales sobre el problema de la relación sujeto-objeto. La importancia de la adhesión a valores y normas de identidad colectiva implica un principio universalista y generalizable (Habermas), en la comprensión de la actividad de los movimientos sociales acorde con la importancia de lo cultural en los nuevos procesos de transformación del territorio. La perspectiva europea en el estudio y análisis de los nuevos movimientos sociales se integra por tanto como el marco teórico más adecuado para comprender el papel de estas nuevas formas de acción colectiva en relación a los cambios estructurales del sistema capitalista. Sólo a partir de los cambios experimentados por el desarrollo del tardocapitalismo se puede entender en su origen el papel e importancia que juegan actualmente los nuevos movimientos sociales ante la ruptura de las antiguas identidades que hasta hace poco convivían en el capitalismo industrial.

Con los primeros análisis de Touraine, sabemos que, en el marco de un nuevo modelo de producción propio del

tardocapitalismo, los conflictos que se originan a partir de los desequilibrios sistémicos explican en parte el impulso y desarrollo de los nuevos movimientos sociales frente a las formas sofisticadas de control y dominación social. Touraine recupera la importancia de la estructura como motor de toda situación conflictiva en relación con las prácticas de la acción social. La historicidad es una construcción culturalmente mediada por la práctica social de los sujetos organizados colectivamente. Touraine vincula la noción de movimiento social a las determinaciones de clase. Luego, como consecuencia, los movimientos sociales serían aquellas prácticas de acción colectiva orientadas a la transformación de las relaciones de dominio. Ahora bien, centrarse en las estructuras de determinación lleva a Touraine a desestimar los factores de identidad como elementos secundarios.

Raschke, en este sentido, propone separar analíticamente todo movimiento social de la evolución general de la sociedad:

"Si bien en las fases tempranas del desarrollo de los modernos movimientos sociales la -supuesta- dirección del movimiento de la sociedad aún no estaba separada del colectivo de acción que se refería a ese cambio social, cada vez se diferencia de forma más fuerte en los movimientos y en la ciencia social el hecho de que la dinámica del movimiento no es idéntico a la dinámica de la sociedad"⁷¹.

Ahora bien, el reconocer la autonomía activista de los movimientos sociales no implica aceptar su indeterminación:

"Ni los modelos macroestructurales, ni los basados en las motivaciones individuales tienen capacidad para explicar las formas concretas de acción colectiva o la implicación individual en tales acciones. Entre el análisis de los determinantes estructurales y el de las preferencias individuales falta el análisis del nivel intermedio relacionado con los procesos a través de los cuales los individuos evalúan y reconocen lo que tienen en común y deciden actuar conjuntamente"⁷².

Si es cierto que los actuales movimientos sociales se identifican por la alta integración simbólica, éste no es

⁷¹ RASCHKE, J. *Sobre el concepto de movimiento social*, Zona Abierta, número 69, Madrid, 1994, p.127.

⁷² MELUCCI, Alberto, *Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales*, Zona Abierta, número 69, Madrid, 1994, p.167.

entendible sin la predeterminación de un contexto como el de la sociedad tardocapitalista, en el que los procesos de racionalización y desarrollo formal ha motivado la necesidad de una respuesta fragmentada y parcial por parte de los sujetos implicados en algunos de estos grupos. Ahora bien, un movimiento social, como escribe Ledesma, no es un datum, algo fijado de antemano, sino un proceso; es decir, el movimiento social es, y no es, un resultado específico de la acción del movimiento. Más aún, es un proceso colectivo en el que los actores negocian y renegocian continuamente todos los aspectos de su acción. Es a través de este proceso de contrato comunicativo en el diálogo y la participación pública como se crean nuevos códigos culturales y posibles alternativas simbólicas a nivel interno y externo, en el momento de construcción de la identidad colectiva. La generación de información, la comunicación de significados y el intercambio de signos constituyen objetos esenciales en la actividad del grupo. Los movimientos sociales pueden ser concebidos así como sistemas de comunicación estructurados en múltiples redes de relaciones sociales, en donde los grupos formales actúan como nudos encargados de recepcionar y retransmitir los mensajes que propician las movilizaciones tendentes a reivindicar tanto cuestiones concretas y puntuales como a demandar nuevos modelos culturales. En otras palabras, los movimientos sociales son sistemas de acción que operan en campos socioculturales que limitan y ofrecen determinadas posibilidades de transformación del contexto.

Aquí vamos a concebir estas formas de organización como un tipo de acción colectiva no rígidamente formalizada, que se desarrolla de forma participativa frente al aparato institucional. Gusfield habla, por ejemplo, de los movimientos sociales como resultado de exigencias socialmente compartidas con vista a operar un cambio en las estructuras o el orden social. El objetivo del cambio está implícito en la mayoría de las definiciones conocidas. Por ejemplo, Giddens se refiere a un interés común que requiere de un reconocimiento público o, en caso contrario, forzará el cambio para su aceptación. Mientras

que Touraine incluso reduce el concepto de movimiento social a aquellas organizaciones cuyo comportamiento colectivo implica una lucha histórica en pos del cambio y el progreso social. Es decir, en palabras de Alberto Melucci, "el comportamiento conflictivo que no acepta roles sociales impuestos por las normas institucionalizadas, anula las reglas del sistema político y/o ataca la estructura de las relaciones de clase de una sociedad dada"⁷³.

Algunos autores explican el surgimiento de los movimientos sociales en el marco de una modernidad reflexiva como la respuesta tardocapitalista distintiva de la sociedad de la información. El poder del movimiento social no se funda tan sólo en el compromiso de los individuos que participan en estas organizaciones, sino especialmente en la calidad y alcance de las contradicciones en que se ven complicadas las instituciones que producen y administran los peligros.

Alberoni ilustra la naturaleza de este modo de organización societaria distinguiéndolo básicamente de la clásica racionalidad formal. Si por definición toda estructura o institución se caracteriza por las relaciones jerárquicas, la burocracia y la división mecánica del trabajo, la solidaridad que reclaman para sí los nuevos movimientos sociales se caracteriza por ser un tipo de solidaridad consciente y responsable, basada en el compromiso y la participación⁷⁴. Desde una perspectiva psicosociológica, Alberoni distingue entre comportamientos colectivos agregados y de grupo. Cuando un movimiento se institucionaliza corre el peligro de suplantarse el modo alternativo de solidaridad comunitaria por un tipo de solidaridad orgánica que traiciona el sentido mismo de la acción grupal. Evidentemente, desde este punto de vista, los movimientos sociales serían portadores de una racionalidad del mundo de vida que, frente a las formas de racionalidad

⁷³ PEREZ LEDESMA, Manuel, *Cuando lleguen los días de cólera (Movimientos sociales, teoría e historia)*, Zona Abierta, número 69, Madrid, 1994, p.62.

⁷⁴ Cfr. ALBERONI, Francisco, *Movimiento e institución*, Editora Nacional, Madrid, 1984.

instrumentales propia de las instituciones, buscará en consecuencia transformar la sociedad. El contenido, de hecho, de los nuevos movimientos sociales vendría delimitado por la toma de "conciencia de los límites civilizatorios alcanzados por las sociedades modernas en su continua expansión"⁷⁵ tanto a nivel social como cultural, resultando así el contexto comunitario de cambio un problema de revalorización de la identidad de los grupos.

Todo grupo, así como los sujetos a título individual, participan permanentemente en el capitalismo de un proceso colectivo de construcción de la identidad propia y ajena. Tal proceso es por completo indeterminado y abierto. Ello, lógicamente, provoca problemas de identidad y de ideología. Con su identidad -como comenta Rodríguez Villasante-, porque las pulsiones del ello preconscious están siempre presentes y afectan al estilo y personalidad del grupo. Con su ideología, porque las justificaciones que vienen del super-yo meten los acentrales históricos locales en cantidad de ritos y mitos fundantes de tales pretendidas racionalizaciones"⁷⁶. Desde este punto de vista, el funcionamiento de cualquier grupo social se apoya en la aceptación por parte de la mayoría, de las normas que rigen sus relaciones, en conformidad con los resultados de comunicaciones efectuadas bajo dichas normas, incluyendo el conjunto o cuadro de roles cumplidos y las expectativas satisfechas, además del cotejo de las aspiraciones con los logros y los anhelos cumplidos en realidad. En otras palabras, son los signos culturales los medios de experiencia y aprehensión de la realidad más significativos. El grupo como objeto central de la Pedagogía de la Comunicación debe integrarse por consiguiente al campo de actuación de los movimientos sociales en la medida en que éstos son precisamente los principales campos de experiencia y aprendizaje social en los que se vehiculiza y generan nuevos signos culturales. A

⁷⁵ RIECHMANN, Jorge y FERNANDEZ BUEY, Francisco, *Redes que dan libertad. Introducción a los movimientos sociales*, Paidós, Barcelona, 1994, p.13.

⁷⁶ RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás, *Las ciudades hablan*, Madrid, 1994, p.39.

través de ellos, se enculturiza el comportamiento social y se educa la actitud y las aspiraciones individuales. Todo grupo que interviene en el campo de las relaciones sociales intenta por lo mismo promover activamente sus representaciones distintivas con fines hegemónicos. Máxime en un contexto de cambio acelerado y desintegración social, como el que actualmente domina en los sistemas sociales de final de milenio y que, en el marco de la pedagogía de la comunicación, requiere de planteamientos culturalmente orientados por la praxis.

7.4. Movimientos sociales y comunicación educativa.

Los procesos de hibridación cultural y de reorganización del universo simbólico, producto de un mercado en imparable progresión globalizadora ha generado, por necesidad, en los últimos años nuevos modos de asentamiento de las identidades culturales, fragmentando los discursos grupales en la intersección entre lo masivo, lo culto y lo popular. "El tema de la identidad sociocultural cobra cada vez más relevancia a medida que se desarrolla la sociedad industrial capitalista, pues su dinámica de mercantilización de cada vez más esferas de la existencia humana, la expansión de la racionalidad instrumental y la colonización del mundo vital corre los vínculos sociales y las identidades socioculturales tradicionales"⁷⁷. Por ello, es necesario comprender el sentido de ese espacio o mundo de vida en el que los nuevos movimientos sociales perciben que hay que intervenir frente a las formas de control social producto de una racionalización tecnológica exacerbada, ya que, desde el punto de vista del interaccionismo simbólico⁷⁸, la identidad cultural es un factor primordial de comprensión y dominio cognitivo del entorno.

⁷⁷ RIECHMANN, Jorge y FERNANDEZ BUEY, Francisco, *Redes que dan libertad*, Paidós, Barcelona, 1995, p.66.

⁷⁸ No resulta casual que, en los orígenes del interaccionismo simbólico, Blumer centre su atención en dos aspectos bien importantes para la comunicación educativa: el fenómeno de la opinión pública y la importancia de los movimientos sociales como formas de producción de nuevas normas y aprendizaje social, en cuanto instancias o procesos de autorregulación colectiva que despliegan una gran creatividad innovadora. Si

"Si el plano científico es el encargado de organizar las estructuras cognitivas que ,a la vez, se inscriben en un campo cultural y los reorganiza, si el nivel educativo es el encargado de mantener una cohesión suficiente y a la vez de suministrar los métodos de aprendizaje y de adaptación, resulta difícil negar que será en el plano y nivel críticos donde se elaboren los valores en acción"⁷⁹. En la actualidad, como señala Giddens, "la política moderna de emancipación está siendo complementada y modificada por la emergencia de una política-de-la-vida, que tiende a centrarse en problemas que fluyen de la realización personal pero afectan a las estrategias globales y que nos lleva a reapropiarnos de cuestiones existenciales y morales básicas"⁸⁰. Esta política de la subjetividad es pertinente conforme a la valorización del problema de las mediaciones culturales y mediáticas que conforman la estructura fragmentada e inconclusa de la identidad posmoderna en función de su importancia reguladora de la acción. Las teorías sobre los movimientos sociales como promotores de la acción colectiva y la identidad cultural acentúan por ello la importancia de la atribución de sentido en el proceso de "liberación cognitiva" que se genera a través de la transformación de la conciencia de los actores sociales implicados, al interpretar el paso de una actitud pasiva a una actitud netamente reivindicativa y de participación social, centrándose en las interacciones que nuclea la solidez del grupo y el alcance de su acción pública. Estos elementos deben ser considerados en su justa y debida importancia tomando, como decimos, en cuenta especialmente contextos como el actual, en el que se ha experimentado un desarrollo ilimitado de la dimensión simbólica. Máxime cuando el

por una lado, el interaccionismo simbólico sienta las bases para la comprensión microsocial de la vida colectiva, y, de este modo, contribuye a desarrollar una corriente de análisis cualitativo que -por ejemplo, la etnometodología- focaliza su objeto de interés en las interacciones, dinámicas y expresiones plurales de lo social, el estudio de estos movimientos representa una forma productiva de autorreflexividad de las ciencias sociales, que en el ámbito de la comunicación en general y de la comunicación educativa en particular puede favorecer una perspectiva socioanalítica de movilización del conocimiento.

⁷⁹ BERGER, René, *Arte y comunicación*, Gustavo Gili, Barcelona, 1976, p.54.

⁸⁰ GIDDENS, A. *La vida en una sociedad post-tradicional*, Revista de Occidente, número 150, Madrid, 1993, p.143.

problema de la identidad cultural es un problema de participación que consiste fundamentalmente en un problema de apropiación simbólica del significado de los medios.

En las sociedades tardocapitalistas regidas como vimos por una alta densidad y distribución de información, la producción simbólica ocupa un lugar privilegiado en la construcción de los mundos de vida. El azar y la necesidad están, en este sentido, del lado de la incertidumbre. Ya que, según Melucci, en los sistemas en que la producción material se transforma en la producción de signos y relaciones sociales, el área central de conflicto se sitúa en torno a la habilidad de los grupos e individuos para controlar las condiciones de formación de su acción.

El sentido de la misma es producto, por un lado, de relaciones cada vez más orientadas privativamente y, por otra parte, resultado de una acción asimismo reivindicadora. Ciertamente, el progresivo interés de las ciencias sociales por los intersticios microtopológicos en el que se desenvuelven cotidianamente los actores sociales, obedece a una tendencia de desplazamiento de la esfera pública por su reproducción en el ámbito privado del consumo doméstico (de ahí la importancia de la vida cotidiana para las nuevas teorías de la recepción). Ahora bien, la valoración de los espacios y mundos de vida ha traído también como consecuencia la politización de la vida doméstica, llevada a la praxis por algunas fuerzas políticas. Resultando así que la distinción entre la esfera pública y la privada tienden, como explica Habermas, a confundirse. Esta confusión es también, sin embargo, lugar para la convergencia (fusión), espacio no tópico para lo imaginario. Luego, constituye un lugar privilegiado para la autodeterminación.

El sentido que atribuyen los nuevos movimientos sociales a la acción social sitúa epistémicamente a la pedagogía de la comunicación a este respecto como un potencial eje que puede vertebrar localmente las posibilidades de éxito de los proyectos sociales emancipadores. En otras palabras, la comunicación

educativa se constituye en el principal medio de intervención y transformación social, pues a partir de las construcciones simbólicas los sujetos pueden apropiarse de la logofera, y del territorio, en su participación a través de los movimientos sociales, frente al excesivo volumen de información desestructurante, merced a que puede reconocerse y puede reconocer socialmente a los otros.

Por un lado, la comunicación educativa puede favorecer el que el movimiento social genere identidad, diferencias e integración simbólica. Por otro lado, dialógicamente la pedagogía de la comunicación puede además conseguir que las redes generen diálogos y sentido compartidos en la competencia entre los grupos, ya que, desde este marco teórico, el movimiento social asume la configuración de área, de red social en la cual se forma, se negocia o se recompone una identidad colectiva. Los nuevos movimientos sociales son definidos entonces como redes de formación de sentidos, generadores de espacios públicos de gestión, de presentación y de reconocimiento, y como movimientos autoconstruidos, cuyas "prácticas significativas están impregnadas de valores afectivos y pueden expresarse independientemente de las estructuras formales de la sociedad"⁸¹.

La importancia del otro, lo relevante del diálogo para la acción transformadora es aquí decisivo, resultando por ello los aspectos comunicacionales factores estructurantes en todo movimiento. Como bien indica Marcelo Pakman, toda organización social se construye a través de diferentes tipos de historias:

a) Los relatos, leyendas, narraciones, fantasías y documentos en la que lo central son los aspectos representacionales del intercambio verbal.

b) Las historias de las que somos parte.

⁸¹ RAMIREZ, Juan Manuel, *Las teorías sociológicas y la acción colectiva*, Ciudades, número 29, México, 1996, p.33.

c) Y las historias encerradas que somos y habitamos como "precipitados formales biológicos, tanto filogenéticos (como la estructura de especie de nuestra corporalidad que nos hace, por ejemplo, tener brazos y no alas) como ontogenéticos (como las cicatrices que nos marcan) y culturales (desde los modos de caminar de nuestra tradición cultural-social hasta las estructuras arquitectónicas que habitamos y los medios tecnológicos que utilizamos, ambas extensiones pero también organizadores de nuestra experiencia cotidiana...)"⁸².

Parafraseando a Revilla, podemos concluir por tanto que la faceta principal de los movimientos sociales es precisamente la interconexión de los individuos involucrados en el proceso de identificación en su trabajo autoorganizativo de producción del mapa cognoscitivo que la caracteriza como código distinto a otros códigos culturales. La interconexión se entiende como un factor clave de la emancipación de los sujetos en su esfuerzo por dialogar e interpelarse al interior de sí mismos y con los otros. Este es el núcleo central de nuestra propuesta en la definición del problema del desarrollo como una cuestión de carácter metodológico. Precisamente en el nivel de captación y medida de las alternativas o márgenes aceptables de intervención social es donde se cifra las posibilidades de reconstrucción de la identidad cultural. La asunción de una metodología cualitativa de investigación-acción pretende resolver, en coherencia, esta perplejidad metodológica construyendo el buen sentido teórico desde la praxis colectiva de lo micro.

La conceptualización de los movimientos sociales como acción participativa lleva a valorizar la acción social de estas organizaciones como una suerte de alternativa cultural creada desde las redes de relaciones sociales según principios de identidad y solidaridad colectivos. En otras palabras, los movimientos sociales representan aquí la autoorganización de los propios ciudadanos. Y la acción un proceso de construcción

⁸² PAKMAN, Marcelo, *Redes: una metáfora para práctica de intervención social*, en Elina Dabas Denise Najmanovich (comps.), *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción de la sociedad civil*, Paidós, Buenos Aires, 1995, p.300.

dialógica del sentido y las identidades culturales que estructuran nuestro comportamiento.

La percepción de la cultura desde una perspectiva orgánica, como reivindica Hamelink, sitúa, en este contexto, el problema de la identidad cultural respecto a la globalización en un plano histórico, que intenta comprender el proceso de adaptación de la misma a las nuevas condiciones del medio ambiente. Así, "la identidad cultural de una comunidad es la manera particular en la cual dicha comunidad -a través de sus símbolos, herramientas, normas, reglas, expresiones artísticas, vida, estilos de trabajo y pautas de interacción social- se enfrenta a un medio ambiente dado"⁸³. En los procesos de relocalización, justamente la identidad cultural constituye la esencia de la necesaria participación comunitaria. "Si la cultura puede conseguir los cambios que pide el desarrollo, por otro lado todo cambio enmarcado en una cultura tiene la mejor oportunidad de ser auténtica y genuinamente radical, es decir, casi no desenraíza sino que ahonda en la profundidad de la calidad de la sociedad respectiva"⁸⁴.

Para comprender las fuerzas constructivas que determinan el desarrollo de la comunidad, es necesario, en este mismo sentido, descubrir el proceso a través del cual los grupos que la integran evolucionan hacia formas más complejas de organización. En el caso concreto de la problemática que aquí se esboza para la comunicación educativa, acotamos como objeto preferente del análisis los movimientos sociales por ser éstos los grupos más dinámicos y estructurantes de todo espacio local, estando como así lo demuestran capacitados para instituir nuevas normas de relación social respecto al horizonte del desarrollo comunitario. De este modo, en el actual contexto de la comunicación transnacional como dominio, la apuesta por una pedagogía de la comunicación al servicio del desarrollo aspira a

⁸³ HAMELINK, Cees, *La globalización y la cultura del silencio*, Comunicación y Sociedad, número 13, Universidad de Guadalajara, México, 1991, p. 62.

⁸⁴ DEMO, Pedro, *Ciencias sociales y calidad*, Narcea, Madrid, 1988, p.161.

recuperar la identidad cultural, frente a la tendencia a la homogeneización tecnológica, proporcionando el equilibrio específico necesario para toda ecología social, a través de una cultura alternativa como posibilidad de una nueva interacción social entre los sujetos, en la que los medios son espacios de participación de los usuarios a partir de los problemas que interesan, afectan y pueden ser solucionados por el conjunto de la comunidad.

Se puede concluir, por tanto, que en la práctica de las organizaciones populares, la comunicación puede jugar un rol interdiscursivo importante⁸⁵, que dinamice las mediaciones culturales en la misma génesis de las representaciones simbólicas, en las formas de constitución de los sentidos, en las aplicaciones y recursos tecnológicos, así como en las propias prácticas profesionales.

La vinculación de las prácticas educomunicativas con la extensión, experiencia y objetivos generales de los nuevos movimientos sociales fundamenta, en este sentido, dos premisas fundamentales para una mirada distinta sobre la problemática que esboza la pedagogía de la comunicación:

1º) La autonomía del campo de la comunicación constituye un área privilegiada de intervención cultural, pues es en este proceso en el que se formulan los perfiles y tendencias del espacio público.

2º) Las propuestas pedagógicas que, bajo la excusa de adhesión a la modernidad tecnológica, sectorializan y fragmentan el estudio y la enseñanza de la comunicación, sacándola del contexto como fenómeno político y cultural son, como señala el

⁸⁵ Por lugar interdiscursivo se entiende el espacio sociocultural entrelazado por las diferentes instancias y formas discursivas que tiene lugar gracias a los procesos de producción e intercambio de información y de otros bienes simbólicos, en los niveles interpersonales, grupales o incluso masivos, prestando al acto comunicativo el sentido más amplio de mediación cultural. Cfr. DE SOARES, Ismar de Oliveira, *Programa Latinoamericano de Formación del Gestor de Procesos Comunicacionales*, en MENDES DE BARROS, Laan, et al., *Comunicación, cultura y cambio social. Mercosur y la integración de mercados*, WACC, Sao Paulo, 1994, p.121.

profesor Soares, absolutamente inadecuados por lo que resulta imprescindible su integración dinámica e integral en estrategias de desarrollo protagonizadas por los movimientos sociales.

En cuanto agentes colectivos de construcción y dinamización social del conocimiento, los movimientos sociales pueden en esta línea provocar la reflexión histórica necesaria para un cambio social que reestructure de manera ecológica el sistema dominante de comunicación. La articulación de las diferencias de identidad de los nuevos movimientos sociales tiene así en la pedagogía de la comunicación un instrumento de mediación cultural privilegiado, de cara a la extensión de redes y "conjuntos de acción", favorecedores de dialécticas culturales y comunicativas, en las que se descubran sentidos y necesidades latentes que hay que hacer aflorar. El contenido por tanto de una metodología participativa que vaya más allá de la mera educación para la recepción, consiste entonces, básicamente, en un ejercicio político de autodeterminación informativa. De hecho, "los nuevos movimientos sociales intentan defender el derecho a la autodeterminación contra las megatecnologías y contra formas de cientificismo que lleva a concentrar el poder de decisión en manos de una tecnocracia cuya especialización sirve a menudo como legitimación de los poderes económicos y sociales"⁸⁶.

Dada su orientación crítica, la pedagogía de la comunicación se opone por principio al corporativismo informativo. Es decir, lo que cuestiona en primer lugar la educomunicación y el establecimiento de redes comunicativas es la defensa "numantina" del profesionalismo y su ideología tecnocrática, frente a los espacios de control y participación en el sistema de medios por parte de la audiencia, también llamada "sujeto universal de la información"⁸⁷. Vincular, más o menos formalmente, cualquier estrategia de educomunicación con

⁸⁶ GORZ, A. citado por RIECHMANN, p.58.

⁸⁷ Respecto al modelo o teoría liberal del derecho a la información, léase la crítica esbozada al principio de esta tesis, cuyo fundamento ilustra el problema político en el que se sitúa la comunicación educativa, si de verdad aspira a transformar la actual lógica de los sistemas oligopólicos multimedia.

las redes de movimientos sociales no significa otra cosa sino el reconocimiento de la centralidad de la industria de la comunicación y, a este respecto, la toma de conciencia del deseable papel a empeñar por el sector educativo en la apropiación pública del espacio social, si de verdad es compartida la aspiración de democracias participativas, abiertas a un equilibrio más ecológico de este dominio. El objetivo no es otro sino gestar una nueva cultura informativa, un espacio intermedio entre el diálogo de agentes de desarrollo y demandas sentidas de la población, como entre las nuevas tecnologías (productivas y distributivas de datos) y los sentidos educativos más profundos, surgidos de la praxis de la educación popular y política, en relación con el desarrollo. El objetivo de impulsar redes de usuarios y ciudadanos con participación de profesores, especialistas y profesionales de la comunicación no es otro sino favorecer la organización popular de la información a través de una lectura crítica del entorno. La descodificación de la imagen del grupo y de sus representaciones de la realidad, mediatizadas por el sistema informativo, ayudaría así a analizar e interpretar sintéticamente el contexto local en el que actúa el movimiento.

La pedagogía de la comunicación vinculada a los movimientos sociales, en la medida que posibilita diálogos y aprendizajes más fluidos y permanentes construyendo relaciones que enriquezcan a la opinión pública, podría garantizar una democratización de los medios de comunicación social, convirtiéndose en espacio de ejercicio de derechos y obligaciones de los sujetos, en lugar sólo de medio de gratificaciones entre los emisores y los públicos según la lógica mercantil. Participar significa aquí por tanto igualar a los actores protagonistas del circuito comunicacional. La comunicación se entiende como la relación real establecida entre dos o más seres, en virtud de la cual uno de ellos participa del otro o ambos participan entre sí. La comunicación presupone participación, posesión compartida, poner en común con el otro, hacerle partícipe de algo. Como señala Redondo, "la comunicación no puede definirse sin acudir al concepto de participación, el

cual expresa ese hacer extensivo algo a otro, que es constitutivo esencial de la comunicación. A riesgo de considerar la definición como idealista, el término participación expresa una síntesis de unidad y dualidad en el proceso de comunicarse"⁸⁸.

Si la comunicación alternativa se define en relación a la propiedad y uso de los medios convencionales, siendo su perspectiva subordinante y contrahegemónica, más que de comunicación alternativa, en sentido restrictivo, convendría hablar desde este punto de vista de alternativa de comunicación. Esta sería "la expresión sistemática, coherente, creativa, complementaria, abierta y horizontal, que un grupo u organización logra ir desarrollando como arma de lucha ideológica que expresa e inter-comunica su nivel de conciencia, su avance organizativo y sus luchas"⁸⁹. Desde esta perspectiva, el proceso de democratización de las comunicaciones que propone la comunicación educativa buscaría, parafraseando a Alfaro, asumir el compromiso de un nuevo modelo de articulación que se sustente en la capacidad de diálogo, negociación e intercambio, creando y legitimando espacios públicos de interés social y comunitario compartidos, en la ampliación y discusión de nuevos horizontes de desarrollo.

La voluntad de interlocución social y de defensa de la transversalidad de las relaciones sociales representa en la pedagogía de la comunicación un esfuerzo educativo de intercomunicación auténtica que favorezca la construcción social de un modelo de organización complejo y abierto al cambio social. Desde este punto de vista teórico, justo en la medida en que los nuevos movimientos sociales buscan alcanzar el óptimo desarrollo de estrategias de autorregulación colectiva, la pedagogía de la comunicación se erige en centro de un debate que reclama parámetros distintos para evaluar la pertinencia de los contenidos mediáticos difundidos, teniendo en cuenta su papel

⁸⁸ REDONDO, Emilio, *Educación y comunicación*, CSIC, Madrid, 1956, p.185.

⁸⁹ NUNEZ, Carlos, *Educación para transformar. Transformar para educar*, IMDEC, Guadalajara, 1985, p.133.

actualmente predominante en los sistemas de transmisión cultural. En otras palabras, la comunicación educativa debe desarrollar serios esfuerzos para formar a los sujetos sociales en un mejor conocimiento de la sociedad de la información frente a las actuales asimetrías en el acceso, disfrute y aplicación de los nuevos medios, que afectan incluso a los productos, los mercados y las transacciones financieras y las economías locales, además de a la organización social y las culturas autóctonas.

Ciertamente, la consecución de mayor potencia organizativa no va a generar de manera directa desarrollo, ni tampoco transformaciones sociales hacia un mayor equilibrio territorial. No obstante, la autoorganización de los movimientos sociales, la construcción de instituciones abiertas al tejido comunitario y la implementación, por último, de la comunicación y la cultura al servicio de la promoción y el desarrollo local son aspectos interdependientes que fijan, a modo de condiciones previas, las posibilidades de autonomía política, económica y cultural a este nivel.

Como apuntamos, el camino de los movimientos sociales que debería seguirse aquí es el de la reproducción de unas nuevas relaciones sociales según los intereses comunitarios que definen los grupos de base. La autogestión es, en última instancia, el objetivo meta de la praxis emancipadora propuesta por la mayoría de los movimientos sociales. Estos deben centrar su actividad pública en la resolución de los conflictos surgidos en el proceso de socialización con el fin de elevar el nivel de autogestión de la vida cotidiana y favorecer un mayor control sobre las situaciones que consolidan los propios grupos de acción mejorando la calidad y el alcance de la participación colectiva en los asuntos que conciernen al conjunto de la población. El desarrollo y consolidación de los propios movimientos sociales representa, de hecho, una expansión de la autonomía personal y colectiva en el proceso de autodeterminación, impidiendo la delegación de objetivos y funciones en favor de una apropiación participativa de los

espacios desde lo vivido a lo concebido, sin supeditar un nivel a otro, mediante la integración dialéctica en un mayor nivel de conciencia y responsabilidad social de las actividades de uso que ejercen en el ámbito de la comunidad las instituciones locales.

Así pues, el rechazo a las jerarquías rígidas y la defensa de la democracia directa en el seno de grupos pequeños y descentralizados constituye la esencia y peculiaridad de los movimientos sociales como redes sumergidas en la vida cotidiana. La característica definitoria del nuevo funcionamiento de los movimientos sociales es justamente su articulación reticular, ya que como consecuencia de las relaciones cruzadas a todos los niveles, las actividades de cada uno de los grupos y de los diversos colectivos se desarrollan de manera conjunta compartiendo similares objetivos, dada la exigencia tardocapitalista de transversalidad. A este respecto, los movimientos sociales pueden ser considerados como una "reticulación de redes". Algo así como un objeto muelle con múltiples fronteras fluidas o poco delimitadas, abierto al cambio y la participación personal de los sujetos, en la definición del saber para la acción y el funcionamiento colectivo del grupo. En cierto modo, todo movimiento social es una malla o red interna no formal de investigación-acción participativa apoyada en la cultura del grupo y la promoción social de sus miembros como actores protagonistas del cambio social. Por ello, los movimientos sociales fomentan la toma de conciencia como aprendizaje colectivo de sus propias posibilidades y recursos, así como de los medios y estrategias con que cuentan para su organización y movilización, tal y como propone la metodología de investigación-acción participativa.

Hasta la fecha, han sido muchas las experiencias comunitarias que han demostrado la potencia de una metodología que reorienta el uso y acceso a los nuevos medios, en función de estrategias constructivistas de análisis colectivo de lo social. Ahora bien, esta metodología tiene un problema. Los grupos y colectivos humanos pueden intercambiar experiencias, contrastar

sus discursos y objetos de acción, pero quizás nunca lleguen a transferir experiencias y conocimientos colectivos entre sí. Como señala Ardoino, toda la cuestión es saber si el imaginario que produce grupalmente la praxis de la IAP puede desembocar en una innovación ritual del cambio y en la transformación de los imaginarios individuales y colectivos a través del trabajo de educación y de formación crítica, pues el acceso al análisis de las relaciones de producción hacen más comprensibles -intelectualmente- las matrices sociales de dominio pero no por ello garantizan de antemano la transformación del contexto analizado ni el diálogo intergrupar en busca del consenso. En último término, la duda sigue estando en cuál es el objetivo de las metodologías participativas de matriz emancipadora, qué horizonte perfilan sus estrategias y cómo es posible la consecución de las metas esbozadas por esta teoría de la comunicación educativa. Pues, como hemos visto, la utilización de las metodologías participativas puede igualmente ser observada como un instrumento justificativo para técnicos y expertos de lo social.

Si tales métodos se utilizan radicalmente en la obtención de un resultado distinto al del reforzamiento de la división del trabajo entre intelectuales y productores, el reto de la nueva perspectiva organizacional nos exige una praxis basada en la identidad creativa y la imaginación horizontal y una metodología abierta al cambio, al azar y al poder transformador de lo molecularmente microsociológico en el ámbito local.

8. La epistemología de la red. Un modo de vivir enredados.

La transformación del contexto local en la perspectiva de un nuevo modelo de desarrollo sólo es viable si metodológicamente podemos ofrecer un modo microtopológico de autoanálisis y transformación que, sustentado en el modelo de la Investigación-Acción Participativa, puede ser en su procedimiento lo suficientemente consistente como para lograr la conformación de una alternativa a la teoría del conocimiento

convencional, más allá de cualquier propuesta técnica cuantitativa o cualitativa. Se trata, en otras palabras, de regresar a la dialéctica como totalidad y laberinto, por encima del cierre que obtura cuantitativamente la realidad cosificándola, y frente a la apertura y clausura analítica de lo cualitativo que abre lo real concreto para ordenarlo a base de dictados. Como señala Rodríguez Villasante:

"La dialéctica, metodológicamente, cubre la función pragmática del lenguaje: construcción de la red (hacer otra red), frente al acoplarse a los dictados de la red de la cuantitativa, o al explorar la estructura de la red de la cualitativa. Epistemológicamente en la cuanti-distributiva sus efectos son la asimetría (cierre), en la cuali-estructural la simetría táctica, pero la asimetría estratégica (abre para cerrar), y en la IAP-dialéctica la simetría (abre)"⁹⁰.

Diversidad, creación, desarrollo de redes, organización de grupos participativos, comunidad... todo esto comprende el intento metódico de experimentación participativa para la autopromoción y el desarrollo local según esta nueva epistemología del conocimiento de lo social. Conceptos como el de transversalidad, transferencia, lógica institucional, analizador o construcción del discurso son aquí puertas semánticas de apertura a la comprensión de una práctica social, que para el tema que propone la presente tesis exige una mirada transdisciplinaria, con el fin de abordar los problemas fundamentales del desarrollo.

La intervención en red, en la medida en que parte del objetivo necesario de la integralidad, se va a sustentar en la concepción multidimensional del universo y en una representación del ser humano como una unidad biopsicosocial a partir de una nueva teoría del conocimiento adecuada a la nueva sociedad reflexiva, en la que cada vez más las metáforas biológicas primero y las dramáticas y textuales más recientemente están reemplazando progresivamente a las representaciones físicas o fisicalistas.

⁹⁰ RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás, *Aportaciones básicas de la IAP a la epistemología y metodologías*, Documentación Social, número 92, Madrid, 1993, p.34.

En la nueva teoría del conocimiento "los seres vivientes dejan de verse como organismos organizados jerárquicamente en el tiempo y en el espacio y se convierten en textos codificados, en sistemas de comunicación, en redes de control, en la sumatoria de comportamientos finalistas y aleatorios, en argumentos no finalizados, en actores sin guiones preestablecidos ni controles de antemano"⁹¹ integrado y conformado complementariamente por el conjunto de las relaciones imprevisibles y totalizadoras que le sobredeterminan como actor (familia, trabajo, escuela, vecindario,...). Tal y como ya estableciera Morin, la epistemología del pensamiento reticular representa, en este sentido, una epistemología fundada en la unidad biosociopsicocultural del hombre.

La idea de red se relaciona, de hecho, con algunas de las fuentes teóricas que han revolucionado la moderna filosofía de la ciencia. La crisis de las ideas estructuralistas planteadas por la teoría del caos y los avances en la mecánica cuántica, en el trasfondo también, como hemos visto, del paradigma cualitativo, sentarán las bases de un nuevo y original pensamiento nómada. Como ya también hemos visto, los aportes de la sociología fenomenológica, la etnometodología, el interaccionismo simbólico y otras muchas disciplinas que han explorado aspectos psicosociológicos en la construcción intersubjetiva de la realidad, han alumbrado nuevas vías de análisis en la comprensión de las pautas interiorizadas que dominan el sentido y la acción social de las nuevas condiciones de la sociabilidad, en el marco de las nuevas relaciones sociales existentes. De hecho, la epistemología de la red comparte los fundamentos del nuevo pensamiento contemporáneo que hemos analizado en la génesis de la filosofía de la ciencia cualitativa.:

"Las nociones de historia y vínculos son los pilares fundamentales para construir una nueva perspectiva transformadora de nuestra experiencia del mundo, no sólo en el nivel conceptual, sino

⁹¹ PISCITELLI, Alejandro, *Enredados. Ciudadanos de la cibercultura*, en DABAS, Elina y NAJMANOVICH, Denise (Comps.), *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*, Paidós, Buenos Aires, 1995, p.95.

que implica también abrirnos a una nueva sensibilidad y a otras formas de actuar y de conocer, ya que desde la mirada compleja estas dimensiones son inseparables en el con-vivir humano"⁹².

Si la naturaleza era tradicionalmente concebida como un espacio continuo e infinito regida por leyes universales aislables, el universo físico se concibe hoy en cambio como una inmensa red de interacciones constituida de múltiples conexiones dependientes. El nuevo pensamiento complejo ha reemplazado las metáforas mecanicistas por una imagen dinámica e interrelacionada de los elementos sistémicos que comprenden toda organización. La multidimensionalidad será por lo tanto una de las características definitorias fundamentales de la nueva filosofía de la ciencia, que renuncia al conocimiento absoluto y a la idea lineal de progreso en favor de un modo de pensar y actuar en el mundo basado en la reflexividad de una nueva cultura de lo complejo. Principios como el de coevolución, la idea de diversidad, el principio de autoorganización, así como la evidencia existente de la mayor importancia de los saltos cualitativos y las discontinuidades sistémicas frente a lo tópico o regular apuntan, en este sentido, hacia una visión dialéctica de la naturaleza y lo social, rastreable desde sus orígenes en la filosofía europea; a tal punto que, "la transformación conceptual que viene de la mano de una nueva metáfora como la del universo red o entramado de relaciones, y los individuos como nudos de esa red, excede largamente a la transformación de la imagen del mundo propuesto por la física" con el surgimiento de la ciencia moderna⁹³.

Esta transformación recupera sin embargo en el nuevo paradigma de la red una observación y conceptualización de la realidad enriquecida cualitativamente por una visión fenoménica multidimensional ya presente antiguamente en autores como Spinoza. Si bien en la práctica de la sociología, y en general en las ciencias sociales, la incorporación de la dimensión red representa una auténtica ruptura epistemológica que expande

⁹² NAJMANOVICH, Denise, *El lenguaje de los vínculos. De la independencia absoluta a la autonomía relativa*, en DABAS/NAJMANOVICH, op.cit., p.65.

⁹³ Ibid., p.59.

nuestra capacidad descriptiva y de análisis, permitiéndonos observar procesos adicionales que hasta entonces habían sido simplemente no reconocidos, en lugar de favorecer una concepción de la sociedad más cercana a la imagen de la red multidimensional de los fenómenos lingüísticos que a la representación discontinua, lisa y homogénea del cogito cartesiano en la definición de la res extensa.

Como han apuntado numerosos autores, el modelo de la red social nos proporciona una herramienta conceptual útil y poderosa para organizar las experiencias personales y colectivas. Por ejemplo, en el campo de análisis de lo comunicativo el concepto "red" posee un alto potencial heurístico para comprender la expansión y asentamiento de las nuevas tecnologías, así como la con-versión y el acoplamiento crítico de la estructura social y del tejido asociativo, en la actual evolución de las contradicciones sociales del capitalismo. Este término nos permite designar, por ejemplo, las cualidades intrínsecas de una nueva organización societaria, en donde las tecnologías de la información son, en la mayoría de los casos, apropiadas privativamente, dentro de la (mono)lógica de control social, impidiendo el diálogo mediante comunicaciones abiertas a infinitas posibilidades prácticas de construcción del imaginario comunitario frente a la racionalidad de la técnica.

Hoy es común aceptar que el espacio público está entramado por flujos transversales de información y conocimiento. Cada sujeto pertenece, de hecho, a múltiples redes de pertenencia. "El individuo no forma parte de una comunidad, sino de múltiples comunidades. Su identidad proviene de una clase o de algo autoimpuesto, sino que se expresa en ese conjunto de pertenencias. A través de ellas el individuo se reconoce a sí mismo, tiene conciencia de sus intereses, actúa en su defensa y promoción, expresa su racionalidad y canaliza sus afectos"⁹⁴. Además, estas redes de pertenencia se modifican, están siempre abiertas a la interactividad, y se conforman, de modo preciso, al cambio generalizado de contexto.

⁹⁴ MARTÍNEZ NOGUEIRA, Roberto, *Redes sociales. Más allá del individualismo y del comunitarismo*, en DABAS/NAJMANOVICH, op.cit., p.343.

Uno de los problemas de mayor interés para el tema que nos ocupa es el estudio de los efectos producidos por el proceso de modernización capitalista. Autores como Castel y Giddens han analizado los procesos de marginalización generados en los contextos locales con la ruptura de las redes primarias de pertenencia, actualizando desde otra perspectiva el problema habermasiano de la subjetividad y la racionalidad instrumental. Según ambos autores, los cambios sociales permanentes que dominan la lógica de la modernidad afectan en primer lugar a las prácticas sociales, modificando la percepción misma del espacio inmediato. Giddens habla, en este sentido, de la alteración radical del tiempo y del espacio en la estructura mental de los sujetos, que crea una dimensión vacía de ambas coordenadas. Las relaciones sociales quedan abstraídas por la mediación estructural de lo macro, perdiendo de vista el sentido inmanente de los contextos locales. De este modo, concluye Castel, los individuos experimentan un proceso progresivo de desafiliación, que deteriora la calidad de las redes sociales de pertenencia. La certidumbre del medio conocido es desplazado por el carácter impersonal de las instituciones sociales encargadas de gestionar el riesgo de esta dialéctica del cambio permanente. Esto es, la pequeña comunidad es remplazada por organizaciones más complejas e impersonales.

En el ámbito, por ejemplo, de la comunicación, la lógica comunicacional de las grandes cadenas (networks) se ha transmutado en mundos-redes (networks) favoreciendo la comunicación en el espacio social imaginario de la red electrónica y una mayor capacidad de penetración en el tejido social. Armand y Michèle Mattelart hablan, en este sentido, de redes movilizables, que penetran los últimos intersticios de lo social, con una lógica orwelliana de control y vigilancia descentralizada, al fin de involucrar de manera autónoma, en la identificación con el sistema, a todos y cada uno de los ciudadanos:

"Hasta ahora, las redes de comunicación de la sociedad liberal han funcionado como una verdadera línea de masas por arriba, proyectando de modo unívoco sobre la masa de los usuarios los valores de una cultura dominante. A esta línea superestructural, ya

insuficiente para reproducir el consumo, el poder trata de añadir una línea de masas por abajo que compromete a cada individuo en su autovigilancia y en la regulación de los otros. A la norma individualista que ha inspirado los modelos atomizantes de comunicación de la democracia liberal se añade así la nueva norma de movilización activa para mantener el orden existente (...) se completa con otra red descentralizada, basada en una idea de la participación que puede incluso permitirse el lujo de parecer que impugna la megamáquina"⁹⁵.

Ahora bien, el complejo entramado de las nuevas redes electrónicas es más que complejo, como asegura Piscitelli. La creación de redes a la vez que configura un universo hiperracionalizado por la lógica instrumental permite asimismo rediseñar el uso de estas nuevas tecnologías en un sentido más bien democrático. Ciertamente, las autopistas electrónicas configuran tecnológicamente mundos virtuales de comunicación, pero ello exige la intervención humana para organizar la tecnología y dar forma a las interacciones humanas. Compartimos por lo tanto con Stourdzé, la visión de las redes cercanas al nuevo paradigma del tejido social. Desde este punto de vista, las redes técnicas serían resultado de las nuevas redes sociales en formación, vinculables -como indica Miège- con una resignificación de lo local y la participación democrática, cada vez más mediatizada técnica y simbólicamente por las nuevas tecnologías de la información. Desde el enfoque contrario, la red designaría el papel estructurante de la técnica como agente promotor del cambio social en la que, por sí mismas, las nuevas tecnologías de la información "son consideradas como el elemento central de las estrategias de reestructuración de las economías occidentales"⁹⁶. Así, la red tecnológica se concibe como portadora de una eficacia propia, capaz de modernizar por sí misma la estructura socioeconómica.

Otra conceptualización distinta, ligada a la creación y desarrollo de nuevas formas de socialidad, implicaría una comprensión integral del problema de las redes, desde una óptica globalizadora. Pues condición necesaria del cambio social es una

⁹⁵ MATTELART, Armand y Michèle, *Los medios de comunicación en tiempos de crisis*, Siglo XXI, México, 1981, p.83.

⁹⁶ MIEGE, Bernard, *La sociedad conquistada por la comunicación*, ESRP-PPU, Barcelona, 1992, p.143.

comprensión no sectorializada de estas redes, así como una comprensión no positivista ni cosificante tecnológicamente de lo local y lo social. Sólo así es posible alcanzar a entender el sentido de las nuevas formas privativas de consumo y organización comunitaria en torno a la epistemología de la red. La alternativa, en este sentido, según indica Schiller, pasa primero por entender y crear redes informativas alternas, a partir de las redes ya existentes, que puedan hacerse más densas y fuertes. En el capitalismo financiero y de consumo los cambios radicales necesarios sólo pueden venir impulsados desde los márgenes por la organización de las redes periféricas. Sólo a partir de las redes sociales se pueden liberar otros canales de comunicación ensanchando el campo de las alternativas de acción social. Ahora bien, el problema, como señalamos con Schiller, es saber qué entendemos por redes, y a qué nos referimos cuando hablamos de epistemología de la red.

8.1. Una realidad innominada. Una nueva política de la subjetividad.

El reciente valor otorgado al concepto de red ha resultado hasta la fecha inevitablemente polisémico. Desde diferentes perspectivas, numerosos autores han tratado el tema de las redes adoptando denominaciones distintas en el análisis de las relaciones sociales. Por ejemplo, el pensamiento en red comprende al mismo tiempo un movimiento de la descripción y otro de organización. Por un lado, se puede concebir en un sentido conceptual y en otras ocasiones en un sentido más práctico o instrumental. "En algunos momentos es una propuesta de acción, y en otros se nos aparece como un modo de funcionamiento de lo social. En otro sentido, la red es un modo espontáneo de organización, pero también se nos presenta como una forma de evitar la organización y lo instituido"⁹⁷. Como advierte Pakman, "el término es aplicable a dos fenómenos diferentes: por una

⁹⁷ SAIDON, Osvaldo, *Las redes: pensar de otro modo*, en Elina Dabas y Denise Najmanovich (Comps.), *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*, Paidós, Buenos Aires, 1995, p.203.

parte, a un grupo de interacciones espontáneas que pueden ser descritas en un momento, y que aparecen en un cierto contexto definido por la presencia de ciertas prácticas más o menos formalizadas, por otra parte, puede también aplicarse al intento de organizar esas interacciones de un modo más formal, trazarles una frontera o un límite, poniéndoles un nombre y generando, así, un nuevo nivel de complejidad, una nueva dimensión"⁹⁸. La indefinición del concepto llevará a considerar la red como "un campo por momentos teórico y en otros, práctico; por momentos es estratégico y en otros, predominantemente organizativo" resultando así que "a veces remite a una postura epistemológica y otras es un concepto puramente instrumental"⁹⁹.

Aplicado inicialmente en numerosas actividades terapéuticas en el campo de la psiquiatría y la salud en general, lo significativo no obstante esta confusión del concepto de red es que remite a una visión abierta de los sistemas sociales, como construcción permanente, tanto a nivel individual como colectivo, en el proceso de intercambio dinámico entre sus integrantes. Por perspectiva de red entendemos, a este respecto, la posibilidad de considerar y tener un conocimiento de la totalidad del contexto de un individuo o grupos sociales, cuando trabajamos con sujetos a partir de sus relaciones sociales. El pensamiento de la red parte, en este sentido, de un marco teórico de referencia básicamente ecologista.

Obviamente, este no es un concepto novedoso. Por supuesto, las redes sociales siempre han existido. Toda organización social es, de hecho, una forma en el dominio lingüístico y al mismo tiempo una red cognitiva. Las redes, antes que todo, son redes imaginarias, son redes fantasmáticas que aparecen como algo específicamente humano. Como refiere Pakman, la red es una metáfora que permite hablar de las relaciones sociales como una estructura de contención, como un tejido, manipulable, susceptible de conquista y navegación, a través de la densidad, la extensión y calidad de sus articulaciones.

⁹⁸ PAKMAN, Marcelo, *Redes: una metáfora para la práctica de intervención social*, Dabas/Najmanovich, op.cit., p.296.

⁹⁹ Ibid., p.207.

La vida cotidiana se reproduce en consecuencia a través de las redes. La red es un espacio para la vida, implica una epistemología de la cotidianeidad, un vitalismo de lo doméstico abierto a la experiencia del compartir colectivo. Es en el sistema de relaciones donde los sujetos se constituyen como nudos por los que discurren los elementos uniformadores, los valores y las representaciones sociales por las que, en forma de hábito preconsciente, construyen las situaciones y el universo social. Las redes, según Melucci, constituyen un nivel intermedio de fundamental importancia para la comprensión de los procesos de sociabilidad y subjetividad. Toda persona tiene una red social personal que incluye la suma de todas las relaciones que un individuo percibe como significativas. El mapa mínimo de la red social de cualquier individuo puede sistematizarse a partir de cuatro cuadrantes básicos: la familia, el círculo de amistades, las relaciones de trabajo y las relaciones comunitarias. Sobre estos cuadrantes, según Sluzki, se inscriben tres áreas:

- Un círculo interior de relaciones íntimas tales como familiares directos con contacto cotidiano, y amigos cercanos.

- Un círculo intermedio de relaciones personales con menor grado de compromiso.

- Y un círculo externo de conocidos y relaciones ocasionales.

Estos círculos comprenden, por supuesto, los contextos culturales, los marcos históricos, las estructuras políticas y económicas así como la ecología social, resultando así, finalmente, que a partir de esta compleja trama regional, los individuos interactúan, se influyen recíprocamente, negocian en el marco de estas redes y producen las estructuras de referencia cognoscitivas y motivacionales necesarias para la acción.

Algunas de las funciones básicas que, a nivel individual, cumple toda red son la compañía, la guía cognitiva, el acceso a

nuevos contactos, la ayuda material y de servicios, el apoyo emocional y la regulación normativa. En las redes, se configura el sistema de vínculos que conforma el vínculo básico de pertenencia y la propia identidad comunitaria. La recreación de los valores culturales y el mantenimiento de los lazos afectivos de la comunidad dependen de dicho entramado. Por ello, las redes sociales constituyen un ámbito privilegiado de interacción humana e intervención social en la construcción de un diálogo fecundo entre distintas racionalidades. Son justamente las redes sociales las que favorecen la mediación organizacional de adaptación al cambio en los procesos de mutación histórica:

"La metáfora de la red, especialmente la de los flujos variables con desplazamientos de los puntos de encuentro y renovación de las pautas de conexión, se ha mostrado especialmente apta para pensar y construir estas nuevas formas de convivencia que permitan gestar nuevos mundos en el que seamos coprotagonistas coevolucionando gracias al permanente interjuego del encuentro y la diferencia"¹⁰⁰.

El proceso de construcción-desconstrucción permanente presupone, de hecho, la generación de nuevos espacios de pertenencia nombrados y participados colectivamente para la salvaguarda de la identidad. El pensamiento reticular abre así la puerta a una nueva política de la subjetividad. La red habilita unas relaciones diferentes entre sujeto y producción social. La red es un espacio idóneo de creatividad e imaginación sociológica que, a partir de la organización instituida y el proceso de intervención, puede favorecer la ruptura de lo tópico y estereotipado en favor de la creatividad y lo utópico. Es decir, la incorporación del modelo de red puede promover estrategias de desalienación. Pues, en términos generales, por definición, el concepto de red implica un modo de organización horizontal y no jerárquico. Se trata de un tejido de conexión entre iguales. El constructo del pensamiento reticular ofrece, en este sentido, una perspectiva sistémica a nivel micros social, útil para la intervención en el entorno cotidiano de los actores sociales. Como bien apunta Sluzki, este nivel intermedio de la estructura social resulta crítico para una comprensión más acabada de los procesos de integración psicosocial, de promoción

¹⁰⁰ NAJMANOVICH, Denise, op.cit., p.71.

del bienestar, de desarrollo de la identidad y de consolidación de los potenciales de cambio, y complementariamente también, ilumina los procesos de desintegración, de malestar, enfermedades y trastornos de la identidad en la perturbación de los procesos de adaptabilidad constructiva y de cambio. Los aprendizajes de la cotidianeidad son potencialmente emancipadores cuando se comparten en el trabajo colectivo para la resolución práctica de problemas comunes. Las redes tienen como objetivo proporcionar recursos y servicios a personas en dificultades y ayudarlas a autoorganizarse. La red ofrece asimismo la posibilidad de una intervención comunitaria que conecte la red local con la red planetaria a través de acciones micro que promueve la expresividad de las subjetividades en el plano imaginario (comunidad virtual) y real (territorio).

La perspectiva de la red recupera para el análisis y la intervención social el conjunto ecosistémico de grupos, actores y canales de relación en los que actúa todo individuo a nivel microecológico. Lo social, entonces, corresponde más bien a un tipo de organización heterárquica, según una trama reticular. El espacio social que identifican Laclau y Mouffe es un espacio ordenado, como vimos, por una telaraña de discursos. Ibáñez hablará más bien de una red construida sobre una cadena vertical fija a su vez trenzada por una trama horizontal variable.

Ahora bien, las redes de interacción social no por ello dejan de resultar complejas, multivariantes, ambivalentes y polifuncionales, como conformación de un complejo entramado transversal, vinculado a la cohesión y organización comunitaria.

8.2. El laberinto del desarrollo.

Las redes no son fines en sí mismos. Conceptualmente, la red no constituye un objetivo autocentrado en sí misma. Más bien al contrario, ella nos ofrece una metodología para la acción que permite crear alternativas deseables para el desarrollo de la comunidad en la apertura al cambio y a la transformación de

otras redes y sistemas. Pues, dada su naturaleza, es sólo a través de la red como los sujetos pueden construir solidariamente su propia comunidad convirtiéndose ellos mismos en sujetos actores del proceso. Si la condición del desarrollo local es una mayor reflexividad de las complejidades que enfrenta la comunidad en sus ecosistemas, parece cuando menos necesaria una mayor reflexión de los actores y grupos sociales. La red social proporciona, en este sentido, un espacio para la reflexión sobre las prácticas cotidianas:

"La noción de red es una invitación a verse a sí mismo, como un participante reflexivo y no como el objeto social de una masa humana. El interventor sistémico, en tanto participante responsable de su condición jerárquica, ha de promover las prácticas reflexivas que permitan a los miembros de la organización (incluido el propio interventor) verse a sí mismos de un modo novedoso en las consecuencias de su accionar"¹⁰¹.

La estrategia de intervención metodológica aquí propuesta parte por lo mismo, en esta misma línea, de una perspectiva cultural en torno a la comunicación educativa para implementar un programa interdisciplinario de acción para el desarrollo, en la medida que la transformación del espacio local sólo es viable si se integran todas las variables del problema en cuestión. La organización compleja de la realidad social sólo es posible comprenderla y transformarla desde una mirada heurística multidimensional. Por ello la pedagogía de la comunicación vincula sus estrategias de aprendizaje a la estructura de la economía informacional, la organización comunitaria del espacio y las nuevas formas de sociabilidad urbana, a partir del hecho constatado de que las nuevas redes sociales están involucrando de manera progresiva a nuevos actores que, por un lado, participan de las contradicciones sistémicas y, por otro, intentan ampliar las luchas sociales por la extensión de los derechos de ciudadanía.

Desentrañar hoy los conjuntos de acción por los que circula y se solidifica la estructura social es, en este sentido, la tarea central de esta estrategia de intervención. Orientar, en otras palabras, la acción educomunicativa a la identificación y

¹⁰¹ PAKMAN, op.cit., p.301.

fortalecimiento de las redes de pertenencia e identidad a partir de los movimientos sociales con el fin de de garantizar una mayor integración y autonomía en las estrategias de desarrollo, significa extender puentes de conexión informativa, o más bien comunicacional, entre los diferentes colectivos y nudos de la red. Como apunta Rodríguez Villasante, la etnología de los movimientos populares debe ser más que descriptiva de casos, y analítico en la conformación de las estructuras internas, históricamente emancipadora, al buscar los procesos de liberación de los conjuntos de acción. "Aunque nos centremos en los procesos internos no olvidamos los condicionantes de clase, (concretados en mapas ecosociales), ni los horizontes de referencia, pues los medios internos están enmarcados en estas motivaciones"¹⁰².

La articulación de redes sociales en torno a la pedagogía de la comunicación es, en consecuencia, un ejercicio metodológico de aprendizaje de lo social que, como resultado, busca abocarse, a un mayor compromiso y participación de los movimientos sociales en el desarrollo e implementación de las políticas culturales. Un aspecto que, como se ha analizado en un anterior capítulo, constituye una exigencia prioritaria en las agendas públicas de los sectores implicados en materia de desarrollo local.

Las redes pueden ayudar, en esta tarea, a soportar el conjunto del esfuerzo y apoyar donde la posibilidad del grupo no permite seguir sosteniendo la actividad. El objetivo de crear redes es pertinente no por la necesidad de generar nuevas dependencias, sino más bien por la necesidad, sobre todo, de crear vasos comunicantes por los que circulen la experiencia y el conocimiento desarrollando las manifestaciones "negativas" de los grupos que conforman culturalmente las redes activas que vertebran la comunidad. En este sentido, el paradigma de la red ha demostrado ser especialmente útil en la implementación de acciones educativas y en la movilización de estrategias de desarrollo comunitario. La generación de redes produce mayores

¹⁰² RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás, *Las ciudades hablan*, op.cit., p.29.

niveles de competencia comunicativa. Al involucrar a los actores sociales en la organización territorial, amplía la participación de la gente en el diseño de las alternativas de desarrollo y favorece la formación cooperativa en la asunción de las responsabilidades pertinentes.

Si el modelo de desarrollo neoliberal constituye una red de intereses a favor de un sistema cuyo fundamento es la apropiación privada de los productos del trabajo social, disgregando esfuerzos, excluyendo la independencia de las organizaciones, aislando a los disidentes y rompiendo los vínculos y la comunicación entre los diferentes sectores en el interior de nuestras ciudades, el pensamiento en términos de red configura, fortaleciéndolos, nuevas solidaridades locales, cambiando la mirada social de los sujetos sobre la trama contextual que estructura su entorno inmediato. Tal apuesta comprende el reconocimiento de que la desarticulación de las formas tradicionales de organización social requiere de un espacio organizacional alternativo, dentro del cual sea viable la emergencia de espacios virtuales integrados, ya que el debilitamiento de la red social impide conocer con quién se cuenta, de quién se puede recibir ayuda y con quiénes se puede compartir, a través del reconocimiento mutuo, la intensidad aleatoria de la vivencia y experiencia de social de los sujetos. La importancia de mantener activa la red, reconfigurándola permanentemente en función del cambio social, hace por necesidad exigible la producción activa de las condiciones del contexto en el que el sujeto, junto a los otros, pueda sentir la posibilidad de dominio de su entorno.

De tal modo que, en la medida que contribuyen a fortalecer el tejido social de la comunidad, las redes locales configuran el espacio necesario para la educomunicación y el desarrollo local, frente a la circulación mundialmente concentrada de los sistemas de información y decisión de las redes globales. Así, frente a la lógica de la desafiliación que genera la lógica del capital, la promoción de un mapa reticular activo constituye una

valiosa posibilidad de otras alternativas de desarrollo comunitario.

A partir de un nuevo pensamiento sistémico que valora el conocimiento y la acción social en términos constructivistas, la intervención en red configura un espacio complejo de alta densidad favorecedora de las intervenciones participativas. La consolidación e impulso de una estructura sólidamente reticular favorece el desarrollo y la consolidación de la red comunitaria de relaciones informales y el aprendizaje de las habilidades necesarias para establecer y entablar relaciones sociales plenamente activas.

8.3. De las redes tópicas a las redes posibles e imaginables.

El pensamiento en red, dado el contexto actual de las transformaciones sociales, favorece la necesaria reconstrucción de la sociedad civil. Pensar en red abre, en otros términos, una posibilidad de intervención que considera el desarrollo de capacidades en todas las personas y en las organizaciones y grupos comprometidos. La intervención en red parte conceptualmente en este sentido de la idea según la cual la sociedad civil se desarrolla y crece a partir de que sus integrantes pueden evolucionar de persona-objeto a persona-sujeto, con un protagonismo responsable en las diferentes redes en las que actúan para incrementar así la capacidad de toma de decisiones en función del bienestar de su comunidad y el desarrollo de la producción en calidad de productores activos de estas transformaciones. Pues, como hemos señalado anteriormente, es a través de las redes informales como contexto cultural donde el conjunto de la sociedad reorganiza una y otra vez sus representaciones sociales así como la diversidad siempre cambiante de formas, espacios y contextos sociales. Las redes informales constituyen, de hecho, el lugar natural de participación comunitaria. Por ello, la intervención en red constituye una modalidad participativa de transformación

social que busca la resolución de problemáticas comunes fortaleciendo los lazos organizacionales de la comunidad a partir de las redes sociales ya existentes. Ahora bien, la práctica de intervención en red no se limita únicamente a la extensión y fortalecimiento de las redes sociales institucionalizadas, antes bien este tipo de intervención busca por encima de todo trascender los límites tradicionales de las instituciones (escuela, municipio, empresa, medios de comunicación social,....) para optimizar la utilización de los recursos de las comunidades, las personas y las organizaciones donde las experiencias se llevaron a cabo con el fin de transformar el entorno en dirección al horizonte deseado consensualmente.

La intervención comunitaria en red presupone una demanda orientada prospectivamente en un doble sentido:

a) El deber ser, que orienta el proyecto social del colectivo en un sentido de futuro.

b) El elemento utópico, que cristaliza en la inmanencia deseante del colectivo: formas de agenciamiento y creación de dispositivos de acción¹⁰³.

Toda red integra un espacio imaginario, que localiza la frontera del grupo significativo de los sujetos, y una narrativa, que difunde la realidad compartida en dicho territorio. La intervención activa en red busca generar la apropiación consciente del espacio por los actores sociales a través de su participación formal o informal, en los procesos de transformación del entorno inmediato.

Ahora bien, la red social significativa, la red microsocial, que puede trazar el educador en sus intervenciones es un espacio imaginario establecido convencionalmente en sus delimitaciones por el propio

¹⁰³ Cfr. NEBOT, Joaquín, *El que espera en el umbral. Problemas en la intervención en redes sociales*, en Dabas/Najmanovich, op.cit., p.282.

investigador social. Como explica Sluzki, "esa frontera, con todo, es artificial, ya que la red habita en redes más amplias y en conjuntos más vastos que incluyen a los grupos informales amplios, los subgrupos culturales y los contextos económicos, políticos, culturales y sociales en constante evolución... cuando no en involución"¹⁰⁴. La delimitación de la misma es una función cuya responsabilidad debería depender de los propios grupos sociales. Aun sabiendo que toda delimitación de las redes de intervención social es, por definición, arbitraria, tal función analítica debe establecerse por parte de los sujetos de la investigación, a partir de sus propios significados, ya que son los propios grupos los que comprenden y pueden por lo tanto definir correctamente las características estructurales de la red. Sobre todo considerando que, justamente a través del diseño de mapas, los grupos y movimientos sociales van a decidir cuál o cuáles de las muchas redes intersectantes puede ser activada o modificada en determinados momentos dentro del proceso de movilización de lo social. Los colectivos deberían, en consecuencia, evaluar:

- El tamaño o número de personas en la red y factores que afectan el tamaño de la red (migraciones, relocalizaciones, el paso del tiempo,...).

- La densidad. Conexión entre los miembros, considerando que un nivel de densidad medio favorece la máxima efectividad del grupo al confrontar perspectivas, mientras que una red con alta densidad favorece la conformidad en sus miembros.

- La distribución. Proporción del total de miembros de la red y su ubicación en cada cuadrante y cada círculo de la red, considerando que las redes muy localizadas son menos flexibles y efectivas, y generan nuevas opciones que las redes de distribución más amplia, tienen menos reactividad.

- La dispersión. Distancia geográfica entre los miembros y la accesibilidad de las interacciones, considerando por lo

¹⁰⁴ SLUZKI, op.cit., p.15.

- La dispersión. Distancia geográfica entre los miembros y la accesibilidad de las interacciones, considerando por lo general la mayor o menor accesibilidad para el intercambio un factor proporcionalmente determinante de la efectividad de las respuestas sociales en situaciones de crisis.

- Homogeneidad o heterogeneidad y las ventajas o inconvenientes en términos de identidad.

- Atributos de vínculos específicos como nivel de compromiso, intensidad, historia, etc....¹⁰⁵.

Además de la red, los grupos sociales deben ser capaces de analizar cada nudo de la estructura reticular. Los vínculos deben ser analizados en función especialmente de sus atributos, considerando las funciones prevalecientes, el nivel de multidimensionalidad de los mismos, la reciprocidad, la intensidad o compromiso de la relación, la frecuencia y la historia de la relación¹⁰⁶. Pues, insistimos, el trabajo analista del interventor corre el peligro de sucumbir tentado en formalizar la red social mediante una hiperorganización cosificante en fronteras demasiado estrechas la ambigüedad y espontaneidad creativa de las redes informales que organizan toda comunidad.

La participación social en la medida en que exige una posición responsable de los actores sociales en su intento de cambiar el futuro y presente de la comunidad, necesita supeditar el saber analítico del investigador al desarrollo autónomo del espacio de las redes sociales en cuanto estructura constituyente para la mejora cualitativa de las prácticas sociales en un sentido reflexivo. "La interacción activa supone que la comunidad, una vez que alcanza clara conciencia de los vínculos que la ligan a los distintos actores sociales y a estos con la producción del espacio y que reconoce los mecanismos a través de los cuales dichos vínculos se establecen, se encuentra

¹⁰⁵ Cfr. SLUZKI, op.cit., pp.45-48.

¹⁰⁶ Ibid., pp. 59 y 60.

capacitada para diseñar líneas de acción que le permitan potenciar dichas interacciones en beneficio del emprendimiento y rediseñar sus metas en función de sus probabilidades concretas de éxito"¹⁰⁷. Es por lo mismo que:

"La intervención en redes sociales posibilita la creación de respuestas novedosas frente a los problemas y necesidades; la posibilidad de toma de conciencia, esto es, pasar de aquello que hago habitualmente sin darme cuenta, a un darme cuenta a partir de compartirlo con otros; el incremento de la responsabilidad social; la formación y desarrollo del ciudadano; la capacitación de actuales y futuros dirigentes de la comunidad; el incremento del grado de complejidad de las organizaciones sociales y su proceso de desarrollo así como de la capacidad de gestión"¹⁰⁸.

En relación con el sentido original de esta metodología, Elina Dabas resume en cinco funciones los objetivos finales de la educación popular para el desarrollo descentralizado a partir de la intervención en red:

a) Potenciar los niveles de relación existentes en los equipos técnicos provinciales en el nivel intra e interregional; entre dichos equipos y las localizaciones educativas, y en las localizaciones educativas en sí mismas y entre sí.

b) Optimizar los recursos existentes.

c) Colaborar en el proceso de descentralización contribuyendo a la construcción de relaciones más horizontales y participativos a partir de la apropiación crítica de los grupos en la definición de acciones futuras.

d) Tender hacia la visualización de la comunidad como un sistema donde cada subsistema se acopla sin perder su singularidad sino potenciando su accionar conjunto.

¹⁰⁷ DABAS, Elina, *Red de redes. Las prácticas de la intervención en redes sociales*, Paidós, Buenos Aires, 1993, p.152.

¹⁰⁸ DABAS, E., *De la desestructuración de lo macro a la estructuración de lo micro: las redes sociales en la reconstrucción de la sociedad civil*, en Dabas /Najmanovich, op.cit., p.453.

e) Maximizar los procesos de socialización de la información, democratización del poder y accionar solidario¹⁰⁹.

Luego, en coherencia con los fines metodológicos de la educación popular y el desarrollo e intervención en red, la IAP, como fundamento metodológico para una Pedagogía de la Comunicación, debe aspirar a crear una red capaz de establecer vínculos transversales de interacción social a todos los niveles, democratizando en el proceso de toma de conciencia las estrategias de desarrollo local. Como ya hemos insistido, la planificación democrática del desarrollo comunitario requiere el concurso activo de sectores, distintos grupos y actores sociales que integran una comunidad, en la medida en que la toma de decisiones sobre las alternativas de desarrollo se torna compleja y difícil, requiriendo un diálogo comunitario para la identificación responsable con los objetivos adoptados por la propia entidad local.

Tal perspectiva deriva directamente del planteamiento de un enfoque sistémico abierto, de segunda generación. Como nos muestra la metodología en red, existen cuatro principios connaturales a un pensamiento complejo de los ecosistemas: la plurilocalidad, la segmentariedad y la heterogeneidad, la homogeneidad y multiplicidad de las representaciones culturales y los grupos sociales. La pertinencia de una intervención educomunicativa al servicio del desarrollo va pues a obligar a adoptar como punto de referencia un nuevo marco de territorialidad como espacio itinerante que obliga a los sujetos a un constante nomadismo urbano.

En este marco teórico, como hemos visto, se entiende que toda estrategia de desarrollo local debe comprender un espacio físico territorial -espacio tópico de confluencia e integración de los actores sociales- y un espacio imaginario de lo social comunitario -territorialidad de los códigos-. La intervención en red lo que hará es mapear conjuntamente estos aspectos. Esto es, buscará elaborar una cartografía de la comunidad que los grupos

¹⁰⁹ DABAS, E., *Red de redes. Las prácticas de la....*, op.cit., pp.72-76.

y actores sociales conozcan para su reflexión previa a la acción para el desarrollo. La cogestión en red puede contar incluso con la participación activa de la propia institución municipal. La organización comunitaria en el trabajo de redes incorpora de hecho productivamente a la red la perspectiva interinstitucional del gobierno autónomo del municipio en el proceso de programación, ejecución y evaluación de las tareas. Ahora bien, dado el nomadismo, complejidad aleatoria y pluridimensionalidad de lo local es necesario que la intervención contemple la participación socialmente activa de los nudos de la red haciendo fluir la información y el conocimiento de manera dinámica por todo el tejido social. Esta, de hecho, es la razón básica por la que la comunicación y la educación popular sirven, en un sentido amplio, a los fines de lanzar puentes y favorecer el diálogo público, poniendo a disposición de los movimientos sociales el conocimiento sobre el hecho de la representación de sus imágenes en cuanto grupos participantes de una comunidad.

8.4. El tercer sistema en la mira de la educomunicación.

Situar en la comunicación el punto nodal de una estructuración social que se pretende alterna, implica fundamentalmente favorecer la acción comunicativa frente a la racionalidad instrumental. "La fuerza generadora de consenso en educación y poder, a través de la comunicación que busca el entendimiento, se opone a la posibilidad instrumental; ya que cuando el acuerdo es buscado en serio, es un fin en sí mismo; y no puede ser instrumentalizado para otros fines"¹¹⁰. El nuevo contexto de progresiva "colonización de la vida cotidiana" (Habermas) por la razón instrumental del sistema económico y sus normas subsidiarias es, de hecho, como señaláramos el origen que dé sentido al auge y éxito de los nuevos movimientos sociales en su reclamación de mayores espacios de comunicación y de nuevos estilos de vida convivenciales, basada en reivindicaciones de carácter cultural y societario.

¹¹⁰ IDEPAZ, *Reflexiones para construir una propuesta de educación popular*, Cuadernos de Educación Popular, número 1, Ecuador, 1993, p.35.

Hemos visto también que la lógica de la red, nos lleva a construir la intervención participativa a partir de los espacios sociales de convivencialidad existentes. Y cómo estos buscan ser superados, más allá de su extensión y fortalecimiento, en el espacio imaginario de nuevas formas de organización comunitaria. Ahora bien, parte central del núcleo de la propuesta metodológica aquí defendida se orienta justamente a la construcción social comunitaria a partir de lo simbólico, a partir de la comunicación y la información, en torno a la estructura social organizada, ya sea formal o informalmente, con el fin de transformar el municipio en virtud de otro sistema social y un modelo de desarrollo distinto.

El proceso general de la IAP que hemos diseñado teórica y metodológicamente busca antes que nada desembocar en redes de organismos sociales convergentes cuya finalidad no es otra sino el apoyo a la construcción y autonomía del poder popular local. El pensamiento y la acción comunitaria propuestos según el principio de la epistemología de la red busca construir nuevas instancias de decisión complejizando las potencialidades del sector social mediante la configuración de alternativas posibles y ámbitos contrahegemónicos de poder, que promuevan una participación dialógica orientada a la transformación y el cambio local de manera colectiva. El trabajo de la investigación participativa consiste, de hecho, en crear sus propios espacios para extenderse en el tiempo, horizontal y verticalmente, en una perspectiva comarcal. Como indica Fals Borda, el refuerzo de redes locales de movimientos políticos, cívicos y culturales independientes favorece el desarrollo de las regiones y la construcción de redes de ámbito nacional e internacional, estableciendo un modelo de organización social de las base hacia arriba y de la periferia al centro territorial en una forma participativa de democracia:

"La práctica de la tensión dialéctica entre bases y actividades y el quiebre de la relación de sumisión implican el reforzamiento de las conocidísimas organizaciones formales de las comunidades, con las cuales se ejerce el contrapeso político hacia afuera en casos necesarios (...) Así como saber es poder, de la misma manera saber organizarse e interactuar por la justicia ante propios y extraños es reconocer el viejo dicho de que la unión hace la fuerza (...) A este

nivel, el contrapoder popular alimenta una conciencia colectiva de base que mantiene a la gente alerta contra los abusos y descuidos del poder formal propio"¹¹¹.

La importancia de lo regional en la tensión dialéctica entre lo micro y lo macro, lo social y lo político, converge aquí con el descubrimiento de la importancia de lo local en el proceso de extensión de los trabajos de investigación participativa. En este nivel, se asienta el principio territorial de la intervención autoanalítica que aspira a construir redes complejas dentro del contexto social de formación. La extensión reticular autogestionaria de los movimientos sociales en el ámbito de lo regional garantiza en este mismo espacio los procesos catalíticos de síntesis entre lo local y lo nacional, lo micro y lo macro, lo particular y lo general, así como entre la formación social y el modo de producción.

Además, "los empeños por regenerar el tejido asociativo y por articular el ámbito social y el político suelen implicar un valioso proceso de autoeducación popular, muy pegado a la difícil tarea de consolidar una democracia realmente participativa. Este mismo proceso favorece la sensibilidad para descubrir problemas y proponer soluciones mediante iniciativas populares, consultas directas de carácter local, sondeos estadísticos, comisiones informativas o, consejos sectoriales, todo ello en una clara dinámica de desconcentración y descentralización, lo que fomenta un sentimiento de apropiación y de implicación activa de los ciudadanos"¹¹².

La lógica epistémica de intervención en red implica una concepción distinta del saber, la cultura y la transmisión educativa del conocimiento. En ella el saber no se difunde. Más bien al contrario, el conocimiento, en cuanto que es producido socialmente y compartido colectivamente, hace redistribuir los lugares, las materias y las redes mediante las cuales se sabe.

¹¹¹ FALS BORDA, Orlando, *Conocimiento y poder popular*, Siglo XXI, Bogotá, 1985, p.62.

¹¹² SANCHEZ TORRADO, Santiago, *El concepto de ciudadanía*, Red CIMS, Madrid, 1992, p.9.

Pues el saber no es performativo. El saber busca más bien conformar aquí un nuevo equilibrio de poderes en la red.

La pedagogía de la comunicación trata de crear espacios sociales de construcción informativa mediante la apertura de comunidades de valores, ligadas a otros ámbitos de la sociedad en forma de redes¹¹³. La lógica de intervención en red parte pues de la praxis grupal de los movimientos y actores sociales para fortalecer, modificar e intervenir en un proceso de transformación los dispositivos de relaciones sociales existentes.

Esta perspectiva del desarrollo implica una percepción de lo comunicativo y las redes sociales vinculada a las formas de lenguaje e interacción social. El desarrollo local depende pues, según esta perspectiva, de los siguientes principios:

- Una visión de la comunicación como coordinación de acciones en el lenguaje.

- Una nueva forma de analizar el contexto en términos de compromisos lingüísticos básicos (pedir/ofrecer, prometer, afirmar y declarar).

- Una nueva visión del mundo, las organizaciones y las biografías individuales como interpretaciones en vez de hechos.

- Una nueva aceptación de la diferencia del otro como legítimo e inevitable.

- Una mejor posibilidad de establecer acuerdos continuamente concertados, basándose en los puntos anteriores.

- Una mejor competencia en coordinar acciones con otros a partir de la posición de responsabilidad en vez de víctima.

¹¹³ El enfoque de redes concibe los nuevos movimientos sociales como manifestaciones de redes socioespaciales latentes, cuyo elemento aglutinador son sobre todo comunidades de valores.

- Una mayor apertura al diseño flexible y al cambio de planos en el curso de las acciones, cuando la situación así lo requiere¹¹⁴.

El interventor en comunicación educativa debe partir pues del reconocimiento de las redes informales que organizan y traman el texto de la comunidad local. El pensamiento complejo en red busca contribuir a la generación de una historia común conocida y compartida por los miembros de la comunidad, en la construcción del proyecto como comunidad al objeto de poder rescatar la pertinencia de los discursos sociales para alcanzar el consenso público en la dialéctica de la confrontación y el diálogo comunitario. Como hemos destacado, una condición básica, apuntalada en base a la metodología de la red, es la necesidad de explorar todas las voces y ofrecer la palabra a los sujetos que representan una perspectiva diferente. En este sentido:

"La ventaja que el método aporta cuando la praxis abordada implica operaciones en redes sociales, tal como sucede en los emprendimientos comunitarios, es que el conocimiento resultante es producto sintético, a su vez, de la interacción dialéctica entre el conocimiento generado a partir de la praxis disciplinar y el generado a partir de la praxis de la comunidad. Implica un aprendizaje en el que se encuentran comprometidos el pensar, el hacer y el sentir"¹¹⁵.

La comunicación constituiría el lugar de intersección de la praxis y el pensamiento social como factor indispensable en el crecimiento y organización de los movimientos sociales. En la medida que la identidad específica de estos colectivos depende del conocimiento y comprensión de su propia realidad y del contexto externo, el rol de la comunicación educativa consistirá en apuntalar la conversación de las organizaciones populares e instituciones sólidas de la sociedad civil. La finalidad de la educomunicación cumple, en otras palabras, la función esencial de gestar democracia interna formal e informal para aprender de ella en el proceso de intervención social. A través de la práctica emancipadora de la comunicación educativa, la construcción de redes sociales busca, en definitiva, una vía intermedia de desarrollo con protagonismo especial de los movimientos sociales:

"Una comunicación democrática, una cultura popular, como proyecto de otras relaciones sociales y otra vida cotidiana,

¹¹⁴ Cfr. PRIMAVERA, Heloísa, *Todo/nada, siempre/nunca, distinto/igual: acerca de redes sociales y participación*, en DABAS/NAJMANOVICH, op.cit., pp.185 y 186.

¹¹⁵ DABAS, *Red de redes. Las prácticas de....*, op. cit., p.142.

debe desplegarse en el seno de organizaciones múltiples con auténtica participación. La democracia no es sólo un problema de las instituciones del Estado; es un requisito de las organizaciones de la sociedad civil. Sólo si se gestan movimientos democráticos que den cuenta de los plurales intereses de la sociedad y los individuos, podrá constituirse un modelo global democrático"¹¹⁶.

La perspectiva de este tipo de intervención educomunicativa es el logro de la autogestión comunitaria responsable en la programación, ejecución y evaluación de las tareas que conciernen a la propia comunidad. Pues todo proceso de autogestión es fundamentalmente un proceso de aprendizaje. La comunidad se convierte así en el actor colectivo que toma las decisiones y determina en consecuencia las acciones a seguir midiendo sus fuerzas y valorando las posibilidades de éxito de cada una de ellas.

La participación independiente de sectores e intereses populares en el problema entre estatización y privatización de los medios y tecnologías de la información demuestra a este respecto la existencia de una vía alternativa intermedia en la construcción local del desarrollo. Democratizar las comunicaciones de masas, tender a una mayor participación desde la instrucción y preparación de los actores sociales son pues, en resumen, los objetivos básicos que justifican la actividad metodológica de la Pedagogía de la Comunicación en su intento de desplegar nuevas redes, circuitos y estructuras sociales alternativas, que aparezcan como el modo cultural de una política distinta.

¹¹⁶ MATTELART, Armand y SCHMUCLER, Hector, *Construir la democracia*, Comunicación y Cultura, número 7, México, 1982, p.9.

8.5. Del paradigma representacional al socioanálisis de la representación.

A partir del marco teórico conceptual que nos ofrece la experiencia del socioanálisis, el trabajo en redes de la comunicación educativa retoma conceptos tales como el de institución y transversalidad para una praxis reflexiva en torno a las representaciones culturales en el momento de la intervención local.

El campo de la red, como mencionamos, es un campo de lo tópico. Se sitúa a medio camino entre la redundancia y el estereotipo. Pues el campo del saber social es un campo de poder bajo control de dispositivos de acción y semiotización determinados. El lenguaje fija y construye la experiencia social de los sujetos. De manera que la conciencia humana, al resultar ambiental y socialmente condicionada, refleja y transforma su propio entorno por medio del código expresivo del lenguaje. Ahora bien, la imaginación es el campo de la potencia que cuestiona el campo de representaciones instituido:

"El imaginario social está allí para lo que le es propio, esto es, otorgar sentido social al espacio institucional y comunitario y reciclarlo en su permanencia universal. Vano intento del imaginario social en contraposición con la lógica de la imaginación radical y el plurisentido de los magmas. La demanda social se dispara justamente en el punto de intersección del imaginario social y las lógicas de los magmas"¹¹⁷.

La construcción de imaginarios colectivos a partir de la realidad cotidiana significa, frente a las realidades y estereotipos tópicos de los medios masivos, la creación de identidades nunca acabadas, es decir, la organización de imaginarios u-tópicos. Como indica Pakman, "una red social X comple su carácter de organización de sujetos humanos sólo en la medida que encarna un proyecto utópico, no como meta futura, sino como espacio presente, no como ideal, sino como fundamento básico de lo humano: la construcción cotidiana de un espacio"¹¹⁸.

¹¹⁷ RODRIGUEZ NEBOT, Joaquín, *El que espera en el umbral. Problemas en la intervención en redes sociales*, DABAS/NAJMANOVICH, op.cit., p.283.

¹¹⁸ Pakman, op.cit., p.301.

La utopía no ha de entenderse aquí en modo alguno como una forma o espectro fantasmal¹¹⁹. Más bien al contrario, la utopía forma parte de un proceso político donde se articulan las fuerzas sociales como proyecto de vida, apoyándose en la crítica para desarrollar un conocimiento que libere potencialidades sociales, realidades alternativas o historias posibles. La utopía, en este sentido, debe constituir parte esencial de la integración educativa, puesto que la educación consiste básicamente en conocer y entender el mundo de la vida, sus derivaciones y tendencias, con el fin de dirigir y anticipar los previsibles cambios sociales. Lo que distingue a la Pedagogía de la Comunicación, fundamentada en la educación popular, de la enseñanza clásica es que tal anticipación se construye colectivamente a través de la participación grupal con fines emancipatorios. La utopía se entiende por tanto aquí como construcción de un proyecto de sentido histórico.

Si bien existe la imposibilidad lógica de conocer simultáneamente la identidad, los frentes y los procesos de cambio emprendidos por las acciones sociales colectivas (el orden social es inconsciente) sí podemos en cambio impulsar estos procesos de cambio imaginariamente (utópicamente) a través de los movimientos sociales. Es por ello que "en las grietas del fracaso del reformismo heterogestivo y ante el panorama global de su tendencia declinante, que las fuerzas inventivas y vitales de las redes sociales pueden encontrar los infinitos caminos para su actualización productivo-deseante-revolucionaria"¹²⁰.

El objetivo de la intervención en red con el conjunto de los movimientos sociales en torno al aprendizaje educomunicativo en el ámbito local de las representaciones sociales no es otro sino la aprensión de las identidades como proceso de interacción con los otros como condición del proyecto del tercer sistema frente al primer (Mercado) y segundo (Estado) sistema. La

¹¹⁹ Cfr. DERRIDA, Jacques, *Espectros de Marx*, Editorial Trotta, Madrid, 1995.

¹²⁰ FRANKLIN, Gregoria, *Diez postulados para pensar una estrategia de supervivencia a nivel de las redes sociales*, en Dabas/Najmanovich, op. cit., p.110.

confrontación de los discursos que enarbola cada grupo en relación con otros colectivos que integran la comunidad plantea la necesaria confrontación del sistema de poderes y la lógica o sentido común de cada sector social determinado, con el fin de configurar movimientos populares en bloque que rompan el aislamiento monológico de cada grupo particular y puedan favorecer el diseño consensuado de una alternativa local de desarrollo. "De ahí que nos interese, más que las propias identidades de los sujetos sociales o de los movimientos, sus relaciones internas, rizomáticas o en múltiples redes, fracturadas y fractales, que condicionan sus conductas, ideologías y estilos de hacer. Es decir, cómo tratan de superar en cada grupo las carencias básicas que los constituyen, las prohibiciones culturales a sus deseos, tal como lo aprendieron en su relación con la autoridad del padre, del maestro, del Estado, o de la TV"¹²¹ en el proceso de reflexión y auto/re-conocimiento de sí mismos y de los otros:

"El desarrollo del espíritu crítico que tiende a una cierta elucidación de lo vivido cotidiano y de las formas repetitivas de lo que termina, debido a su ininteligibilidad, por ser percibido como fatalidad es algo necesario y posible, una vez podadas ciertas ilusiones, ingenuidades y supercherías. Con esta perspectiva, la intervención vuelve a surgir explícitamente como algo que nunca, sin duda, ha dejado de ser: un trabajo educativo"¹²².

La pertinencia de la aplicación de los conocimientos aportados por el socioanálisis francés y la psicopedagogía institucional en cuanto marcos de representación útiles para la reflexión de redes aconseja aquí el recurso a la perspectiva socioanalítica en el proceso de intervención, en cuanto favorece el máximo de reflexividad sobre la praxis en las interacciones de los sujetos sociales. Al tender a los procesos de autogestión, la lógica movilizadora del socioanálisis garantiza que los colectivos produzcan saber y un conocimiento profundo sobre sus propias condiciones de vida. De hecho, la principal contribución del análisis institucional a la ruptura

¹²¹ RODRÍGUEZ VILLASANTE, Tomás, *Las ciudades hablan*, op.cit., p.38.

¹²² ARDOINO, Jacques, *La intervención: ¿imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?*, en GUATTARI, F. et al., *La intervención institucional*, Plaza y Valdés, México, 1987, p.39.

epistemológica de las ciencias sociales de segundo orden es precisamente que, por vez primera, se descentra la función del investigador en favor de la capacidad autogestora de los grupos, favoreciendo un modo de análisis que busca favorecer, por lo mismo, antes que nada, el proceso efectivo de autoconocimiento de los actores sociales en el ámbito de sus actividades cotidianas, para que puedan reflexionar por sí mismas acerca de las fuerzas que actúan sobre ellos. Se trata pues, esencialmente, de un método de toma de conciencia. El socioanálisis logra provocar una reflexión crítica acerca de la organización y las finalidades actuales del trabajo, acerca de las posibles o imposibles modificaciones en el marco de nuestra sociedad, al ser una metodología de la reflexión grupal sobre la sociedad misma, que analiza como posibles las percepciones y cristalizaciones ideológicas en la representación de la realidad, "aun cuando ninguna interpretación por parte nuestra se aparte de los marcos institucionales"¹²³.

Como señalara Lewin, la teoría del campo de la dinámica sociocultural exige que entendamos no sólo la cultura y sus características de personalidad y las interrelaciones funcionales entre las instituciones, sino también las percepciones de la gente sobre las alternativas que enfrentan para cambiar situaciones¹²⁴. Tales percepciones influyen críticamente sobre la reacción última de la sociedad y de la cultura frente al cambio, de ahí que la relación entre la comprensión de una situación y la acción sea tan íntima que la teoría de la dinámica de la aculturación nos plantee un paso más allá de la mera observación en el proceso autoanalítico. La acción participativa del grupo sujeto es, por ello, condición indispensable para el reconocimiento de los actores sociales, tal y como plantea el socioanálisis, pues sólo mediante la

¹²³ MENDEL, G., *El sociopsicoanálisis institucional*, en F. Guattari et al., *La intervención institucional*, Plaza y Valdés, México, 1987, p.205.

¹²⁴ Hemos visto cómo a partir de Gramsci la revalorización del sentido común como sistema de representaciones sociales, creencias y cristalizaciones ideológicas representa un conjunto general y disperso de valores sociales cuya función es determinante en la articulación de la práctica diaria y en la liberación del lenguaje alienado.

acción comunitaria compartida todos los involucrados pueden educarse en la situación compleja de intervención, esclareciendo los fines de cada uno para una mediación efectiva sobre la realidad local. En este contexto, el socioanálisis resulta una referencia necesaria para la metodología en materia de comunicación educativa, en la medida que, superando los planteamientos de Gramsci, elabora una teoría local del poder, que intenta favorecer la creación de conocimiento y estrategias participativas de desarrollo a partir de la propia práctica de las estructuras y redes sociales.

La teoría y metodología del socioanálisis se apoya en una visión del acto humano como productor de poder para intentar socializarlo reflexivamente en el grupo interventor. En este sentido, la perspectiva de la red favorece socioanalíticamente una perspectiva de la potencia que opone la metáfora del ecosistema a la metáfora del poder como una forma de ejercicio colectivo de construcción según la lógica cooperativa. "Las construcciones sociales prácticas no se centran tanto en lo ya dado (estadístico o motivacional) como en desbloquear las relaciones constrictivas de lo social dominante. Es decir, se trata de provocar dinámicas sinérgicas, que multipliquen las oportunidades de creatividad de las relaciones sociales"¹²⁵. Para ello, el objetivo principal de la praxis interventora debe orientarse a reactivar la circulación de las significaciones congeladas, devolver a las representaciones su posición de discurso y lograr su asunción por los sujetos hablantes en el acto que contribuye a desplazar los límites y las líneas de separación de lo decible y lo no decible ¹²⁶ favoreciendo la apertura transversal de los discursos entre lo deseado (instituido) y lo deseante (instituyente) que fija sedentariamente todo territorio o terreno institucional.

¹²⁵ RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás, *Metodologías participativas y prácticas*, Cuadernos de la Red, número 3, Madrid, 1995, p.4.

¹²⁶ ARDOINO, op.cit., p.84.

8.6. La producción social de transversalidad.

Como señala Guattari, el problema del territorio es un problema de la desterritorialización. Si planteamos como objetivo la emancipación social de los sujetos, urge una teoría de la subjetividad desterritorializada (red) así como una práctica de intervención centrada en las transformaciones de la vida cotidiana que, de manera continua, conduzca a una reapropiación colectiva de las cuestiones de la economía del deseo. Uno de los logros más interesantes de este pensamiento en red es que favorece precisamente la conversión del grupo y la persona-objeto en grupo/persona-sujeto, "con una clara visualización de sus recursos, una valorización de sus saberes y una toma de conciencia de los logros que se puedan obtener a través de la participación activa en la organización social"¹²⁷. Elina Dabas destaca como aportaciones de la intervención social en red la optimización de la organización autogestionaria, el cambio de la subjetividad de las personas y el desarrollo de la capacidad autorreflexiva que promueve una reconstrucción crítica de las relaciones sociales a nivel colectivo.

Especialmente, este último aspecto es un factor determinante en la posibilidad de reconstrucción del desarrollo local en un contexto complejo como el que vivimos, caracterizado por la centralidad económica y social de la producción simbólica, cultural y comunicativa en las sociedades tardocapitalistas. Como señala Guattari, en el marco general de la economía-mundo, la producción capitalista fabrica masivamente y de forma indiscriminada bienes y servicios comercializables, con destino a su circulación y consumo, a la vez que se desarrolla, a tal fin, instituciones y mecanismos infra-individuales (sistemas de percepción, de comportamiento, de representación imaginaria, de sumisión a las jerarquías y a los valores dominantes) en el dominio del deseo del sujeto y la domesticación de lo social. La importancia que adquieren hoy los equipamientos colectivos, los equipamientos sociales, los

¹²⁷ DABAS, Elina, *Red de redes. Las prácticas de intervención en redes sociales*, Paidós, Buenos Aires, 1993, p.19.

equipamientos de salud, de educación, de ocio, etc...., que son las verdaderas fábricas donde se fabrica la fuerza colectiva de trabajo y el socius en su totalidad responde, en este sentido, a la conformación cognitiva, perceptual, de las instituciones como cristalización ideológica de las representaciones sociales.

Las mutaciones tecnológicas, las nuevas perspectivas y usos semióticos que representan los equipamientos colectivos acarrearán, según Guattari, un deterioro continuo de las territorialidades de uso. La construcción de metarrelatos y del nuevo obrero social deriva así en un proceso de construcción del capitalismo mundial integrado, en el que se opera una mezcla de territorios, imágenes y sistemas de control, siendo por tanto este campo donde se construyen las representaciones del desarrollo y donde se da forma a la ciudad cableada. Hoy día, "los complejos inconscientes se anudan menos en el Edipo familiar que en este tipo de equipamientos colectivos, de estructura de producción, de medios masivos, de sistemas de transportes, al no ser posible pronunciar una frase o hacer un gesto que no se inscriba de inmediato en esa red" mundial de la economía-mundo¹²⁸.

Sólo una praxis reflexiva en torno a la apropiación de este campo permite la apropiación de la cultura y el autoanálisis grupal de las representaciones sociales para desbloquear la energía de lo social en la apropiación y extensión del conocimiento al servicio de la transformación local del desarrollo. Pues la ruptura con la lógica de la comunicación como dominio exige la liberación de la palabra, como condición previa a la apropiación del entorno y la expansión potencial instituyente de las redes sociales informales, al ser este el espacio institucional de reproducción de la economía del deseo tardocapitalista.

Partir de la realidad inmediata, construir el mundo o universo simbólico, facilitar las interrelaciones, garantizando la apropiación de los proyectos, estructurar democráticamente

¹²⁸ GUATTARI, op.cit., p.108.

los escenarios públicos y devolver los discursos sociales en forma de diálogo abierto a los grupos y diferentes voces de la comunidad local constituye pues el itinerario práctico de esta metodología al fin de lograr los objetivos propios de un desarrollo emancipador.

Ahora bien, "dar la palabra o ayudarla a manifestarse no basta. Lo que es más importante es acompañarla y ayudarla a desarrollarse, a pesar de los obstáculos y los temores que hace nacer, cuando sus efectos se hacen sentir en la vida cotidiana como resultado de acontecimientos imprevistos, de la emergencia de nuevos actores, o de decisiones que rompen con cierto pasado y abren otras posibilidades"¹²⁹.

La pertinencia y objetivo de la presente tesis exige además orientar toda la praxis de intervención en función de las estrategias y funcionamiento de las redes sociales centrando todos sus esfuerzos en la promoción y desarrollo del diálogo que favorezca la apertura discursiva y el contacto en el establecimiento de vasos comunicantes entre los diferentes espacios de organización de la realidad social. Como hemos señalado, el estudio de la naturaleza de las acciones de desarrollo, la aplicación de una propuesta de comunicación educativa para la promoción local con el concurso de los sectores sociales implicados, exige como condición inexcusable partir del reconocimiento de la centralidad de la comunicación simbólica en la construcción autónoma del desarrollo local, en cuanto exigencia dialógica de reconocimiento mutuo. Esto es, antes que nada, es necesario el uso de metodologías teóricamente abiertas y epistémicamente operativas que sirvan, en este sentido, a las necesidades y carencias de los movimientos sociales, con el fin de garantizar el aprendizaje creativo y emancipador de la transversalidad. La introducción de una metodología reticular como ésta en la praxis de la comunicación educativa emancipadora busca de manera consciente los procesos de autoformación grupal y comunitaria, movilizandolos mediante procesos de interacción sistemática mediante una comunicación abierta y

¹²⁹ ARDOINO, op. cit., p.85.

participativa entre los diferentes grupos que conforman el tejido social comunitario, a través del mapa transversal de relaciones sociales de la cotidianidad.

Así pues, a nuestro juicio, gran parte del éxito de la IAP en su intervención al servicio del desarrollo comunitario local depende del grado de transversalidad informativa entre los nudos de la red. La positiva integración entre movimientos sociales, investigadores, sectores informales e institución local es la única estrategia lo suficientemente potente capaz de favorecer una buena sintonía respecto a los objetivos de desarrollo. Desde este punto de vista teórico, sintonizar ha de consistir en abrir cauces de comunicación que propicien el desarrollo de la investigación social y una identidad común que marque el deseo de pertenencia como grupo.

La transversalidad, como uno de los conceptos heurísticos que mejor sintetiza la nueva realidad comunicativa del tardocapitalismo, remite directamente a una representación de la realidad social mediada por los grupos sociales. Todo efecto de transversalización depende tal y como ha sido analizada exhaustivamente por Guattari, del artefacto social e imaginario del grupo. La transversalidad del socioanálisis enlaza, en este sentido, análisis e implicación entre las instancias objetiva e imaginaria. "Junto al análisis de las clases aparecen los grupos, las tramas, las instituciones, las redes y sus dinámicas (inconscientes, conscientes, etc...) formulándonos preguntas sobre las raíces ("rizomáticas") del poder y el autoritarismo"¹³⁰.

El filósofo francés distingue por ello, a este respecto, dos tipos de agrupamientos sociales: el grupo sometido y el grupo sujeto:

"La asunción del grupo-sujeto, en tanto momento de la práctica de los grupos, tiene por soporte la transversalidad. La transversalidad se define por oposición a la verticalidad (estructura piramidal del

¹³⁰ RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás, *Aportaciones básicas de la IAP a la epistemología y metodologías*, Documentación Social, número 92, Madrid, 1993, p.33.

organigrama) y a la horizontalidad (sociograma de relaciones más o menos informales), más o menos institucionalizadas en los diversos grados de la pirámide"¹³¹.

El grupo sujeto es un grupo de reflexión y acción, autónomo y concientizado, cuyos integrantes participan cooperativamente en la definición y enfrentamiento de los sucesivos problemas en torno a los que reflexiona y se profundiza la identidad grupal. En cuanto partícipe de la red informal desinstitucionalizada, el grupo sujeto se constituye pues en agente de cambio, rompiendo el marco habitual de los escenarios tópicos en el uso libidinal del tiempo y el espacio como tiempo para sí.

Frente a la trama vertical de las instituciones y el engramado filial de las redes informales, la transversalidad -dice Guattari- supera ambas aporias (de la verticalidad oficial y de la horizontalidad informal) garantizando la realización de una comunicación máxima entre los diferentes niveles y, sobre todo, en los diferentes sentidos. La transversalidad es, en este sentido, la acción instituyente dentro de la autonomía que imprime toda dialéctica en su lógica de agrupamiento. Pues, en el fondo, esta es la dimensión permanente de toda institución, cuya lógica actual es la del cambio constante y acelerado, siendo el sistema comunicativo espejo de esa dinámica de transformación del referente¹³². En otras palabras, la transversalidad es el salto cualitativo del rizoma a la praxis transformadora de una economía del deseo como potencia.

Como explica Rodríguez Villasante, "los rizomas de que hablan Deleuze y Guattari están cargados de silencios, estereotipos, ideologías (en diferentes procesos de cristalización de los discursos). Las Imágenes del Poder pesan verticalmente, los silencios y estereotipos se aplanan horizontalmente, y por eso es necesaria la transversalidad

¹³¹ LOURAU, René, *El análisis institucional*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1988, p.187.

¹³² Sobre la reflexión de Lourau, citando a Guattari, conviene seguir el hilo rojo que nos lleva a comprender la importancia de este concepto en la obra de Jesús Ibáñez al diseñar sus propuestas metodológicas para el estudio de la sociedad de consumo, cuyo funcionamiento disperso y multidireccional, plantea la exigencia de una investigación social de segundo orden.

cruzando la montaña triangular de la comunicación, llena de triángulos rizomáticos (raicillas que esponjan la tierra del poder, como la mala hierba que siempre vuelve a aparecer)"¹³³.

El objetivo de la práctica educomunicativa consiste precisamente en articular y hacer coexistir por tanto, según el principio de transversalidad, los diferentes discursos que atraviesan las representaciones colectivas. Esto es, el verdadero objetivo, posible y deseable, de la pedagogía de la comunicación es estructurar diálogos transversales en el circuito que tejen las redes sociales. Se trata de promover diálogos desde el nivel de la conversación personal y libre hasta debates organizados para la crítica y autocrítica colectivas. En última instancia, la IAP no es sino una metodología de organización del diálogo en el que se supera la simple observación participativa. Por otra parte, si decimos con Ibáñez que la organización social tardocapitalista se define por la ausencia prohibitiva del diálogo, la animación de otros espacios discursivos plurales, en contraposición al ritual estereotipante de los medios, garantizaría la posibilidad de una información abierta y libre, fruto de la participación, el análisis y la toma de conciencia grupal en cuanto factores decisivos en la consecución del cambio. En las relaciones de toda institución (lo instituido y lo instituyente) con los analizadores que pueden generar la transversalidad en el grupo, Lapassade ha llegado incluso a proponer, siguiendo a McLuhan, un tipo de socioanálisis basado en los medios como práctica "medioanalítica" más intensa, sociodramática y caliente que las asambleas, con el uso del periódico, folletos, video y otros soportes comunicativos para liberar la palabra como condición de la movilización de lo social.

Cambiar actitudes, hábitos y costumbres cristalizados en el modo de pensamiento sedentario es, en este sentido, una tarea que vincula la epistemología de la ciencia con la praxis social, que trata de sustituir la tragedia de la crítica por la emoción

¹³³ RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás, *Aportaciones básicas de la IAP a la epistemología y metodologías*, Documentación Social, número 92, Madrid, 1993, p.36.

de la esperanza y la mirada localizadora por el agenciamiento de consecuencias globales. Ciertamente, si la acción y la cogestión con otros es la base de toda política de desarrollo local, los procesos de innovación y autogestión comunitaria a través del socioanálisis institucional pueden generar cambios locales de limitado alcance y envergadura que a futuro, por acumulación, pueden tener consecuencias transformadoras en el plano molar. Así, "negociar, polemizar, convencer, apoyar, resistir, etc., son operaciones que deben formar parte de sus perfiles, ayudando a definir la propia identidad en acciones de desarrollo, cuando se está resolviendo problemas concretos de la vida cotidiana"¹³⁴.

Para ello se instrumentará la metodología propia del socioanálisis como estrategia de trabajo con las estructuras sociales que atraviesan la situación de análisis en concreto. Pues el socioanálisis, como hemos acordado, es el marco teórico-metodológico y el instrumento más adecuado para la intervención educomunicativa en los proyectos de desarrollo local, en la medida que implica un trabajo ligado a las demandas de los grupos y los movimientos sociales integrando como mínimo procedimiento metodológico:

1º) El análisis de los logros y obstáculos en el proceso de implementación de los programas de desarrollo.

2º) La planificación de acciones tendientes a la superación de los obstáculos en la aplicación de los plazos del programa de intervención.

3º) La generación de un espacio de intercambio de las experiencias concretas de la comunidad¹³⁵.

La finalidad de este procedimiento tiene por tanto por objeto como premisa la generación y apropiación del conocimiento

¹³⁴ ALFARO, Rosa Maria, *Una comunicación para otro desarrollo*, Calandria, Lima, 1993, p.63.

¹³⁵ La vinculación de la propuesta socioanalítica con los movimientos sociales es tan estrecha que, cuando en 1980, el impulso autogestionario comienza a padecer una fase de reflujo, el socioanálisis entra también en una etapa de crisis.

a través de la propia construcción metodológica de la praxis social. La intervención educomunicativa busca abrir el diálogo y la propia reflexividad de los grupos y actores sociales, a través de la red, generando agentes multiplicadores capaces de promover cambios en la institución municipal y transferir las acciones educativas a otros sistemas en los que se hallan inmersos, dentro del propio contexto de la "ciudad informacional". Dicha participación toma la forma de un trabajo social que posibilita movilizar las capacidades de los sujetos para salir de su situación de excluidos. El saberse capaces y el descubrimiento de las posibilidades de un accionar solidario redefine tanto la identidad como la misma acción de los grupos sociales. Esta es la paradoja de lo que denominamos tercer sistema¹³⁶.

El destino final de un método educomunicativo emancipador tiene sentido en la medida que trata de convertir las redes en bloques sociales, y estos, a su vez, en un tercer sistema realmente hegemónico, compuesto por movimientos sociales pluralistas y descentralizados. El reto de la construcción de un tercer sistema autónomo frente al dominio de la administración pública y el mercado actualiza, en este sentido, algunos de los fundamentos radicales de la actual crisis civilizatoria. Como señala Nerfin, príncipe (Estado) y mercader (Mercado) entran en contradicción directa con el ejercicio político y las demandas sociales de la ciudadanía popular, enfrentada a la tecnoestructura corporativa del capitalismo monopólico en virtud del potencial instituyente de sus redes de comunicación descentralizadas¹³⁷. Ahora bien, el proyecto de construcción de este tercer sistema, aunque otorga una mayor importancia a los aspectos comunicacionales o simbólicos, no define lo alternativo a partir únicamente de la comunicación misma. La comunicación, y la educación, son tan sólo un mero ingrediente más para la búsqueda de nuevas formas de relación y dominio sistémico de lo

¹³⁶ Un método factible de intervención inmediata es, por ejemplo, la participación en la organización barrial como primer espacio de recuperación de la red.

¹³⁷ Cfr. NERFIN, Mark, *Los movimientos sociales y otro desarrollo*, Cuadernos de la Red, número 2, CIMS, Madrid, 1994.

social basándose, eso sí, en la importancia del Otro como aspecto sustancial del proyecto compartido de comunidad.

9. El problema del obrero social.

"Si el binomio sujeto/objeto ha de ser resuelto con una dialógica horizontal, como lo exige la IAP, este proceso tendrá que afirmar la importancia de "el otro", y tornarnos heterólogos a todos"¹³⁸, pues respetar las diferencias, escuchar voces distintas, reconocer el derecho de nuestros prójimos y sentir lo exotópico constituyen condiciones indispensables en la actual problemática del policentrismo en materia de políticas de desarrollo. Una metodología de Investigación-Acción Participativa adecuada al nuevo contexto debe partir, necesariamente, del reconocimiento de la diversidad y la complejidad social, en la generación de conocimiento apto para impulsar y comprender el campo operativo de la intervención para garantizar una verdadera prospectiva en el ámbito local de desarrollo.

La IAP debe representar, en este sentido, una aproximación teórico-metodológica al cambio social que otorga, para ello, un especial protagonismo a los agentes y actores sociales, sistematizando la reflexión en sus implicaciones respecto a los intereses de los distintos grupos que intervienen en la comunidad. La Pedagogía de la Comunicación requiere apoyos metodológicos fundamentados en la IAP al fin de lograr un enfoque integrador de la cultura y el desarrollo, cubriendo de forma reflexivamente participativa tanto los niveles de relación interpersonal como los grupales y comunitarios.

En cuanto fundamento metodológico, la IAP debe hacer viable la necesaria vinculación teoría - práctica/producción - investigación, en el campo de trabajo de la comunicación

¹³⁸ RAHMAN, Anisur y FALS BORDA, Orlando, *La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo*, en Maria Cristina Salazar (Ed.), *Investigación-acción-participativa. Inicios y desarrollos*, Editorial Popular, Madrid, 1992, p.220.

educativa, por requerir el proceso de investigación diversas mediaciones instrumentales - aunque sólo sea para convertir en masiva la interpretación grupal. Tal perspectiva metodología garantiza, en este sentido, una apertura cognitiva y simbólica de los grupos y actores sociales a la diversidad y multiplicidad interpretativa de la realidad comunitaria. De ahí que la investigación, como parte de un mismo proceso, plantee nuevas acciones transformadoras que afectan los elementos obtenidos en el autodiagnóstico como un proceso de investigación permanente.

Desde el diseño a la interpretación, el proceso investigativo favorece la participación y el control de los sujetos movilizados en un constante proceso de investigación, sistematización, reflexión, teorización y acción transformadora, basándose en los aspectos históricos y culturales en el marco de los aspectos comunicativos y educacionales, como un ejercicio dialéctico de recuperación del sentido mismo de la acción. La metodología dialéctica que implica este proceso continuo favorece por ello una aplicación productiva al trabajo de planeación del desarrollo con las organizaciones sociales.

Más allá aún, la investigación-acción participativa es la base para una asunción distinta del sentido y naturaleza de la sociedad, y del propio papel de la ciencia en su función investigadora. La crítica al positivismo representa realmente una alternativa radical en la producción del conocimiento. La metodología de Investigación-Acción Participativa tiene la virtud de cuestionar, como hemos visto, los fundamentos del paradigma ortodoxo en las ciencias sociales ofreciendo una definición que cuestiona y supera de paso las insuficiencias del modelo empirista abstracto, dominante en la sociología. Demo señala estas carencias centrándose en su alcance teórico altamente restrictivo:

1º) El esquema clásico del individualismo metodológico simplifica en exceso la realidad aislando a los individuos para forzarlos a responder a un sistema técnicamente precodificado al margen del poder de decisión de los sujetos analizados.

2º) En este sentido, reduce la población a objeto y como a tal la trata.

3º) La exclusividad de los métodos cuantitativos reduce la realidad a dimensiones espaciales, a un plano extensible, abarcable y medible.

4º) La distribución a partir de las variables explicativas de la población objeto de estudio desplaza cualquier alternativa sociológica, en términos de elección grupal. Esto es, la técnica y el método positivistas aprehenden siempre su objeto reproduciéndolo¹³⁹.

La investigación-acción, por el contrario, se ha revelado como una alternativa real al paradigma racionalista, criticando el positivismo cientificista desde una perspectiva hermenéutica de carácter radicalmente cualitativo. La investigación-acción rechaza la unidad del método científico al superar la escisión entre teoría y práctica, entre investigación y realidad socioeducativa, proporcionando a los actores locales las técnicas de reconocimiento de su propio desarrollo integral. Como hemos analizado, en un contexto de cambio de paradigmas, dominado por el principio de indeterminación y la lógica de la física cuántica, la investigación no puede ser estática, sino móvil, no puede ser sólo teórica, sino también práctica, ella misma debe ser educativa, tanto para el observador como para el observado. A sociedad móvil corresponde por ello, en el mismo sentido, un método de análisis dinámico. El movimiento afecta al objeto, y también al sujeto y al proceso de investigación.

Una propuesta metodológica como la que aquí se define implica pues una perspectiva cualitativa del conocimiento y la praxis social capaz de analizar la realidad y reflexionar a su vez sobre el análisis. Por eso, la autogestión a la que aspira la comunicación educativa sólo es viable más allá de las exigencias de crecimiento cuantitativo del sistema de producción

¹³⁹ DEMO, Pedro, *Ciencias sociales y calidad*, Narcea, Madrid, 1988, pp. 45 y 46.

en favor de una perspectiva de intervención social cualitativa. Pues calidad viene aquí a significar la capacidad de identificación comunitaria, local y regional, con el problema del desarrollo. El punto de anclaje de esta propuesta metodológica observa como necesario lograr el autodiagnostico del grupo u organización social a través del uso de los medios, apropiándose las nuevas tecnologías y el conocimiento comunicativo sobre el nivel de conciencia e interpretación de la realidad en acción, en función de que el objetivo del desarrollo y el aprendizaje educomunicacional de la investigación-acción consigue su validez al intervenir activamente en la dinámica de una población con la finalidad de lograr un crecimiento educativo y cultural del territorio. El sentido de una praxis de intervención socioanalítica busca estimular el imaginario social diverso de toda comunidad, mediante experiencias de autoeducación, con el fin de crear colectivamente el conocimiento necesario sobre ellos y su propia realidad que posibilita el cambio y la transformación consciente del entorno. Cuando la participación es valorada como una praxis social que además de contribuir al desarrollo de la investigación promueve significados propios, el proceso se convierte en una experiencia educativa total que sirve para establecer las necesidades comunitarias; y, en este sentido, garantiza el cumplimiento del reto alumbrado por la pedagogía más renovadora de finales de siglo: la consecución de la sociedad educante y/o el desarrollo y transformación de la ciudad informacional, convertida en ciudad educativa.

La IAP se instrumenta en la integración educomunicacional comunitaria con el objetivo de favorecer la conciencia teórica y práctica del desarrollo, fortaleciendo la identidad colectiva a nivel simbólico, en la creencia de que la experiencia educativa local, lejos de ser factor exclusivo de cambio social y desarrollo, constituye no obstante un campo de convergencia de la nueva cultura en la que es posible movilizar productivamente las redes sociales con vistas a la transformación y apropiación del entorno. Las dinámicas de investigación-acción participativa con los medios se orientan a la recuperación de la identidad

comunitaria mediante la reconstrucción histórica colectiva de los grupos y las entidades locales, a partir de la idea de que sólo a partir de la historia compartida es posible la formulación de un proyecto de vida común, en el cual se integre el proyecto de mejora local. La identidad histórica remite aquí, como comenta Dabas, a la memoria colectiva que puede ser activada a efectos de una toma de conciencia por la comunidad de los rasgos distintivos de su identidad y de la manifestación adecuada de ésta en el espacio sistematizando su praxis como base de autenticidad que le permite, desde el presente, proyectarse al futuro, en la necesidad de definición de un proyecto común. La identidad histórica es, en este sentido, un elemento imprescindible en la medida que sin conciencia clara de la propia identidad, todos los vínculos que se establezcan se encuentran alienados de la propia realidad.

Para que una comunidad cualquiera logre promover el desarrollo autónomo ha de poseer un conocimiento suficiente de los antagonismos y las contradicciones que atraviesan su estructura social. Sólo por medio de un ambiente informacionalmente rico, las redes que constituyen el tejido social pueden tomar conciencia de los fundamentos de su identidad comunitaria, a partir de la cual tales contradicciones materiales pueden resolverse positivamente a través del diálogo social.

El pensamiento metodológico de la comunicación educativa aquí propuesta implica por ello una ruptura epistemológica con las nuevas técnicas informativas de control social, en la medida en que se propone el conocimiento de los medios y tecnologías de las información para hacer de ellas instrumentos de transformación de la realidad, mediante el desarrollo de redes descentralizadas que se apropien del contenido y uso de las nuevas redes tecnológicas, partiendo del principio de que no es posible apuntar al cambio y al desarrollo autónomo de la comunidad sin asumir a la vez la generación de democracia y la formación de institucionalidades fuertes que favorezcan la existencia de redes de agrupación de diverso tipo, con el fin de

que adquirieran fuerza suficiente mediante la comprensión de la compleja trama que teje la red e impide la construcción de una verdadera cultura democrática real y vivencial¹⁴⁰.

El estudio del desarrollo comunitario desde una dimensión comunicacional y educativa ayuda, en este sentido, a construir redes de mayor confianza en el trabajo grupal colectivo en la medida que la intervención favorece y libera la capacidad de comunicarse y construir con otras que la incluyan nuevos horizontes comunitarios, más allá de lo personal y de la utilidad precisa de cada grupo que actúa en el contexto local. Puesto que la comunicación contribuye a estimular, los patrones de acción social desde dentro de las propias organizaciones, impulsando procesos de intervención y planificación democrática -informada- del territorio, que favorecen la coordinación de los diferentes movimientos sociales en un mismo proyecto de desarrollo comunitario, la vocación instituyente de la comunicación se traduce en una forma de estimular el anhelo de participación de los individuos y de los grupos en las tareas propias del desarrollo, creando y manteniendo nuevas actividades, roles sociales y formas alternativas de institucionalidad en el marco de una nueva cultura del diálogo y la transversalidad reflexiva. Esto es, del mismo modo en que el buen éxito de una estrategia de desarrollo local depende de la implicación por parte de los diferentes sectores sociales en la tareas y retos comunes que ha de afrontar la comunidad, la pedagogía de la comunicación procura el concurso localizado de distintos agentes e instituciones culturales, involucrando a educadores, profesionales de la información y autoridades públicas en un mismo esfuerzo de competencia comunicativa, obteniendo finalmente un contexto informacionalmente rico y, por lo mismo, conveniente para la anticipación prospectiva del cambio.

En cierto modo, esta estrategia metodológica no hace sino incorporar los mecanismos y el conocimiento de los recursos

¹⁴⁰ ALFARO, Rosa María, *Una comunicación para otro desarrollo*, Calandria, Lima, 1993, p.56.

disponibles que la propia comunidad ha generado para su propia subsistencia y desarrollo. Esta propuesta metodológica de la pedagogía de la comunicación parte de suponer y aceptar la existencia en todo núcleo social de redes de relaciones solidarias que permiten potenciar los escasos recursos disponibles, a la vez que fomentar la integración de sus miembros, de forma armónica, participativa y plural.

El reconocimiento de la importancia y sentido de las redes sociales, y su estructura de apoyo y ayuda mutua, en el proceso de construcción de un orden local de carácter equitativo, aproxima una mirada distinta de la compleja trama de toda organización, buscando multiplicar los factores coadyuvantes que, por incremento de la interacción y las direcciones por la que circula transversalmente la información hacen viable una mirada dialéctica de lo social, al ser la naturaleza de esta estructura polivalente, aleatoria y complejamente multidimensional.

En el contexto de la comunicación global como dominio, el rearme de la red comunitaria que estructura el tejido social es la condición imprescindible para la construcción de un nuevo territorio. Más aún, la conexión es un principio necesario para el aprendizaje autogestionario de los recursos que dispone cada grupo y la comunidad en su conjunto. Por eso, esta metodología emancipadora opera de modo diacrónico en la estructuración de redes sociales con base en la comunicación y la educación, superando la distancias entre la función de emisión y recepción de cada grupo, con el fin de conjugar los mensajes divergentes de todos los actores y movimientos sociales, a la hora de enfrentar de manera conjunta la realidad del desarrollo comunitario, que vertebral el proyecto de desarrollo local de forma plural y dialéctica a partir de lo real concreto. La creación de políticas culturales desde el ámbito de lo local significa promover un proceso político en el que los múltiples objetivos, intereses y contradicciones se confronten públicamente en la delimitación del horizonte comunitario para la planificación del desarrollo local. La posibilidad de

diagnosticar comunitariamente las necesidades y objetivos de la comunicación depende en este sentido de la posibilidad de usar la información de los medios con efectividad a los fines propios del desarrollo y la autoconfianza colectiva. La información como recurso permite en este sentido conocer las alternativas de desarrollo, reduciendo considerablemente el campo de la incertidumbre para poner en práctica las decisiones, gracias al diálogo compartido y transparente de todos los sectores y grupos de la comunidad.

El uso social de lo comunicativo en las estrategias movilizadoras del saber-hacer favorece, como comenta Hamelink, cuatro principios básicos:

1. La información se organiza de tal modo que se hacen visibles las relaciones estructurales.

2. Hay una relación clara entre la información y el contexto situacional de los participantes en el intercambio.

3. Todos los participantes tienen facilidades para introducir material y hacer correcciones.

4. La información y la acción social se encuentran totalmente ligados¹⁴¹.

La IAP modifica el paradigma adoptado tradicionalmente en las comunicaciones de masas transformando el sistema de una concepción dominante de los medios como vehículos de información a una estructura abierta que concibe las tecnologías como instrumentos mediadores en la promoción del diálogo y la participación popular basada en la potencia de la cultura común. El modelo mediático se constituye así en una forma de comunicación participativa como un tipo de comunicación en el cual los interlocutores se encuentran idealmente en igualdad de condiciones para el acceso a los medios en calidad de

¹⁴¹ Cfr. HAMELINK, Cees, *Hacia una autonomía cultural en las comunicaciones mundiales*, Ediciones Paulinas, Buenos Aires, 1983, p.144.

instituciones sociales al servicio de los intereses colectivos de la comunidad. Esta comunicación alternativa parte de la promoción del diálogo y la reflexión comunitaria como estrategias de funcionamiento en el uso valorizante de lo social, evitando dos de los problemas comunes que se producen habitualmente en la estructura sectorial de este tipo de organizaciones, a saber:

1º) Un proceso de participación manipuladora, contrario a los intereses de la comunidad, como el propuesto por el propio Banco Mundial en muchas de las experiencias de comunicación al servicio del desarrollo.

2º) El excesivo acento puesto en el momento de la praxis como libre participación democrática que mutila la capacidad reflexiva del grupo derivando en consecuencia en formas assembleístas carentes de la suficiente profundidad y la necesaria eficacia en la consecución y diagnóstico de los objetivos de desarrollo local.

Más allá de la instrumentación comunicacional tecnocrática al servicio de un proyecto vertical de desarrollo, y por encima también del assembleísmo espontáneo de lo auténticamente alternativo, al margen de la consideración de las redes y la cultura popular, la IAP, aplicada en pedagogía de la comunicación, asumiría así los objetivos finales del programa esbozados por algunos autores para salir de la matriz dualista, propia de la razón modernizadora, integrando coherentemente en su esquema metodológico una nueva política de la subjetividad y el deseo como programa de investigación. Como indica Ford, "poner en relación la lectura popular de los medios con la recuperación simbólica de lo corporal o con la persistencia de saberes que no por tradicionales hayan sido desjerarquizados son pistas abiertas, entre muchas otras, para repensar no sólo la crisis de la modernidad sino también una cultura que revalorice las densidades de lo cotidiano y la riqueza cultural del hombre

común. Algo que, sin confundir lo político con lo cultural, está en el subsuelo de ambos"¹⁴².

En otras palabras, el reto que tiene por delante la comunicación educativa consiste en popularizar las técnicas de investigación-acción entre el conjunto de actores y sujetos sociales con el objetivo de integrar la información, la cultura y el conocimiento según el modelo de lo intelectual orgánico, al objeto de lograr, paralelamente con la cultura mediática, el reconocimiento de la ciencia como un elemento cotidiano de la población. La necesidad de una renovada imaginación científica en políticas de I+D con participación democrática, a nivel comunitario, presupone una revolución cultural que mediante el diálogo favorezca la apropiación de la cultura de masas y la transformación de las relaciones de producción. La propuesta de uso de metodologías participativas significa, como comenta Franklin, el sometimiento de los planes de desarrollo y la discusión pública de las prioridades que debe regir en la jerarquización de definiciones de problemas, en la definición de los planteamientos de investigaciones y en la búsqueda de soluciones científico-tecnológicas, de acuerdo con criterios rigurosamente funcionales, a lo que la voluntad mayoritaria llegue a determinar como requisitos básicos para la vida de la comunidad, y más allá aún, universalmente, incluso de la propia especie.

La IAP puede ser por tanto fructíferamente aplicada al campo productivo. No se trata por tanto de una técnica remedial, sino propositiva. Este es el sentido del socioanálisis y la reflexión de la presente tesis¹⁴³. Parte nuclear de una

¹⁴² FORD, op.cit., p.157.

¹⁴³ La izquierda radical italiana ha demostrado en pasadas décadas las posibilidades de un método de intervención social como éste. Por ejemplo, la utilización de métodos de validación conversacional basados en la IAP pueden abrir nuevos campos de proyectividad cognoscitiva favorables a los sectores populares. Nucleados en torno a la fructífera experiencia de los Cuaderni Rossi, algunos investigadores impulsaron una ruptura epistemológica introduciendo la participación de los trabajadores en la práctica de campo sobre salud laboral, socializando estos conocimientos para convertir a los obreros en un sujeto activo de investigación capaz de transformar su entorno. Cfr. CASTILLO, Juan José y PRIETO, Carlos, *Condiciones de trabajo. Un enfoque renovador de la sociología del trabajo*, CIS, Madrid, 1990.

estrategia como ésta viene configurada por la necesaria evaluación participativa de los nuevos medios y las tecnologías de la información, integrando a todos los sectores y grupos sociales de la comunidad al objeto de situar lo comunicativo, teórica y conceptualmente, en un nuevo modelo de desarrollo alternativo a nivel político y cultural, que haga posible la transformación del obrero social en sujeto activo de su historia y su cultura.

Como aproximación radical al problema, la IAP ha demostrado que es posible lograr el control del cambio social mediante la comunicación participativa y la conexión dialógica de los miembros de una comunidad determinada siempre y cuando se logre un proceso de acción, basado en la concienciación y el diálogo para el uso local de los recursos y las tecnologías. La crítica participaría así en la elaboración de un campo operativo abierto a la intervención plural de los grupos sociales. Se trata de una intervención integral, centrada en los actores sujeto, más allá de la habitual división entre contenido y forma. El acto crítico ligado a la praxis cuestiona los pactos y articulaciones del sistema en cuanto conjunto de convenciones no dadas pero sí admitidas. La praxis reflexiva en torno a la autogestión en las redes es el paso que genera, en este sentido, niveles crecientes de autoindependencia en la satisfacción de las necesidades descentralizando la organización social por medio de la transformación de la persona y el grupo-objeto en actores del cambio social que busca promover una articulación armónica entre naturaleza y tecnología de los ecosistemas. En cierto modo, la red implica un proceso de horizontalización de los saberes mediante la socialización comunitaria del saber-poder.

Demo distingue este modo de conocimiento social a través de la investigación-acción como el método propio de la sabiduría socrática, cuya construcción de la realidad a través del diálogo destaca por sus cualidades "participativa y comunicativa; sintética y globalizante; sensible y estética; cultural e identificada; creativa e histórica; ecológica y cósmica;

sencilla y comprensible; religiosa y sutil"¹⁴⁴. Y nuestra era es justamente una era dominada por la sutileza. Como sutil es también el matiz de la trama que puede liberar la potencia organizativa y la identificación de los intereses comunes en el interior del grupo y, fuera de él, en el propio seno de las comunidades.

Es por ello que la pedagogía de la comunicación aspira, desde esta perspectiva metodológica, a constituirse en sociología para la autopromoción comunitaria y participativa, concibiendo la educación -tal y como propone Giroux- más que como ciencia como el arte de la expresividad y la politeia cívica de los sujetos. Este pensamiento reticular piensa en la comunicación y el aprendizaje más bien como procesos de construcción social que como productos terminales, porque no es sólo técnica, sino sobre todo creatividad lo que garantiza la prospección y autogeneración de lo social y lo subjetivo.

Ahora bien, la creatividad y participación más o menos espontánea de los públicos en la organización del sistema comunicativo no significa que estemos ante una antimetodología. Reconociendo la valiosa contribución de Feyerabend¹⁴⁵, la IAP y el análisis de redes procura sistematizar un método cualitativo de investigación, en el que, a diferencia de otras metodologías -y esta quizás es la fuente de su crítica- la fase de producción teórica y la praxis colectiva no están radicalmente separados, pues ante todo interesa cultivar el "eco maduro y sereno" de una práctica histórica comunitaria como forma de producción social del saber, generadora de representaciones colectivas para un desarrollo integral de las entidades locales.

La premisa pedagógica fundamental vendría siendo entonces la participación. Como indica Núñez, "sólo con una pedagogía basada en el proceso activo de participación personal (que se enriquece al convertirse en grupal y colectiva) puede lograrse

¹⁴⁴ DEMO, *Ciencias sociales y calidad*, op.cit., p.78.

¹⁴⁵ Cfr. FEYERABEND, P., *Contra el método*, Ariel, Barcelona, 1978.

el partir de la práctica"¹⁴⁶. Ahora bien, el problema de estudiar la comunicación educativa en relación a las demandas de participación social resulta complejo y harto difícil por ser de escaso interés para la teoría de la comunicación, la pedagogía y, en general, para el conjunto de las ciencias sociales. Por ello quizás el problema de lograr un tipo de acceso o de participación en los mecanismos de toma de decisiones que regulan los grandes medios de comunicación ha sido hasta la fecha planteado sin ningún tipo de solución satisfactoria a este respecto.

Parte también de la dificultad de este problema deriva de la complejidad y densidad consustanciales al estudio de la participación de los sujetos. Según Demo, la cuestión del poder y de la organización de la sociedad, de los grupos de interés y comunidades, de las condiciones de autogestión y cogestión, de la democracia, del autodesarrollo, de la capacidad social de controlar el poder desde abajo hacia arriba como manifestación competente por estar organizada, de la capacidad de reivindicación y del ejercicio democrático son sólo algunos de los muchos campos que compromete la reflexión práxica sobre la acción y el desarrollo participativo. Por ello mismo hoy se reconoce que un elemento central de la participación debe ser la reflexión educativa, en la medida que el proceso de aprendizaje puede ser entendido como una función integral en la formación de la ciudadanía (Giroux).

En cuanto ejercicio democrático, la participación es el mejor instrumento político para socializar la subjetividad común, crear identidades y educar para el desarrollo. En una perspectiva auténticamente cualitativa, es encuentro con la propia iniciativa y es comienzo de toda educación liberadora. El objetivo de una metodología como ésta para la pedagogía de la comunicación garantiza por ello la producción alternativa de sentido y la (re)constitución de la identidad colectiva que dota de certidumbre a la acción individual y comunitaria, al objeto

¹⁴⁶ NÚÑEZ, Carlos, *Educación para transformar. Transformar para educar*, IMDEC, Guadalajara, 1985, p.74.

de conformar nuevas redes de aprendizaje y solidaridad "doméstica" frente al orden reificante de lo instituido socialmente por la estructura de la comunicación como dominio.

Ahora bien, aún reconociendo el valor aportado en los setenta por algunos teóricos latinoamericanos con la investigación-acción diseñada por diversos autores a partir de la experiencia freireana¹⁴⁷, la metodología en materia de comunicación educativa aquí propuesta para el desarrollo local se reconoce heredera de esta tradición, aplicada y técnicamente pulida a partir de un nuevo contexto social de referencia. Se trata de seguir impugnando desde un enfoque cualitativo la racionalidad de las lógicas sociales que dominan actualmente la comunicación pública, pero renunciando al proyecto reductivamente ideologizado que concibe la IAP como una ciencia militante de la comunicación. En otras palabras, habría que plantearse si la IAP "de acuerdo con la tendencia histórica del proceso de reconocimiento científico en el área social, acaso sea sólo una farsa (perversa) que, bajo un nuevo lenguaje, encubra la antigua dominación"¹⁴⁸ o si, por el contrario, la ruptura epistemológica de la red favorece un uso informativo, una praxis pública de lo social, en la que el conocimiento sea liberación y el diálogo acceso a la transformación permanente del entorno, convirtiendo a los benefactores del desarrollo social en sujetos de su historia, su identidad, su cultura, su pasado, y, por supuesto, también su futuro.

¹⁴⁷ Cfr. BONILLA, B.D., et al., *Causa popular y ciencia popular, una metodología del conocimiento científico a través de la acción*, Bogotá, 1972.

¹⁴⁸ DEMO, *Ciencias sociales y calidad*, op.cit., p.48.

VIII. CONCLUSION

En el prefacio, advertíamos cómo las implicaciones éticas de las nuevas realidades tecnológicas implican que es necesario modificar los enfoques de la formación de los comunicadores profesionales en un sentido democrático y, por lo tanto, dialógico, con el fin de afrontar los retos de un espacio público fragmentado bajo el dominio de la racionalidad y la práctica tecnológica de tipo instrumental. Hasta la fecha, sin embargo, la práctica profesional, y en general el campo académico, ha estado mediatizado por los requerimientos determinantes del mercado laboral y la lógica de la industria de la cultura y la comunicación, controlada por los grandes monopolios multimedia. Por otra parte, de acuerdo con la afirmación de Hoggart, una de las características más nefastas de la actual situación cultural es la división entre el lenguaje técnico de los especialistas y el nivel extraordinariamente bajo de los órganos de comunicación de masas. Ciertamente, la actual economía política de la producción y usos del conocimiento resulta en la monopolización del conocimiento experto en manos de los especialistas. Los que dominan el conocimiento especializado también dominan cualquier debate sobre asuntos de interés público porque los no iniciados no pueden entrar en el universo cientifizado del discurso, al carecer de la terminología técnica precisa y del marco especializado de la argumentación.

La necesidad de discutir el sentido de la formación de los comunicadores o el proyecto mediador del campo académico de la comunicación es por ello un problema curricular, epistemológico y político prioritario. Se requieren mayores esfuerzos de reflexividad en la cualificación y desempeño profesional de los comunicadores si en verdad se pretende una legitimación efectiva del sentido que ha de regir su praxis social. Más aún, la importancia que aquí se otorga a la formación de los comunicadores está directamente relacionada con el objetivo de

involucrar a los profesionales de la información en las estrategias de desarrollo de la competencia comunicativa de los receptores en el proceso de emancipación social comunitaria.

Precisamente en este contexto, el mayor reto actual para la formación democrática del comunicador estriba, como indica Orozco, en una nueva articulación pedagógica de las demandas comunicativas de las prácticas de diversos actores sociales. Pues tal enfoque demanda una articulación interdisciplinaria que permita formar profesionales de la comunicación en función de la sociedad para contribuir a una mayor participación efectiva de los actores sociales colectivos en los escenarios públicos, y a un mayor acceso a los beneficios del desarrollo nacional. Pensar, en este sentido, la práctica desde la pedagogía es cuestionar la acción, teóricamente, desde el punto del cambio social. El reto de una formación de los comunicadores socialmente relevante es, como hemos analizado, un problema fundamentalmente de metodología. Se trata de pensar al revés: una mirada reflexiva hacia adentro para comprender lo que acontece afuera. Observar las prácticas profesionales de la comunicación desde el campo educativo es lo mismo que preguntarse sobre el para qué de la formación comunicativa, incluyendo en el mismo proceso el acto mismo y la génesis de esta pregunta.

Esto es, para empezar hay que iniciar preguntándose sobre el sentido de la pregunta misma. Pues toda interrogación apunta a un destinatario, inquiere e incluso reclama respuestas para el enunciador. La pregunta es una marca sintomática, una señal. Cuestionarse sobre la formación de los comunicadores desde el ámbito de la pedagogía remite por ello, en este sentido, directamente a la estrategia del caracol: una mirada hacia adentro para salvaguardarse de las presiones provenientes de fuera. El problema sin embargo depende del camino a trazar. La duda del ciempiés (Jesús Ibáñez) plantea a este respecto un dilema metodológico: cómo diseñar caminos alternativos a las autopistas de la información en la era de la globalización cultural. Para ello, será necesario leer el texto que formaliza

el campo académico junto con el contexto que lo define para los actantes. Se trata más que nada de efectuar una mirada etnográfica sobre la función formativa de los comunicadores, al fin de lograr una descripción gruesa de la complejidad global que implica pensar la comunicación desde el ámbito educativo. Una tarea que, paradójicamente, ha sido poco abordada en nuestra profesión, pese a la progresiva interdisciplinariedad entre ambas ramas de las ciencias sociales.

I. Texto como pre-texto.

Todo guión se organiza en una serie lineal de párrafos secuenciales, bien estructurados para ordenar la trama y otorgar mayor verosimilitud a la función representativa que desempeña. El sentido sólo se puede construir a partir de un cierto orden, aunque sea el orden del caos.

El texto tiene toda una economía de señales que puede o no regir el tiempo y contenido de la trama. El grado de apertura al contexto inmediato hace variable esta influencia. En el caso de las escuelas de comunicación, esta apertura ha ido en aumento a lo largo de la década de los ochenta. Tan es así que, en la actualidad, el principio económico domina la mayoría del mercado formativo en materia de comunicación. No en vano, en un sentido estricto, las escuelas e instituciones que imparten la licenciatura dan consistencia a sus textos -léase planes de estudio- como parte de una sugestiva oferta para captar la atractiva demanda de los estudiantes, más allá de los requerimientos sociales de un contexto complejo y denso en su aprehensión.

En este sentido, el texto o la organización académica de la comunicación se mueve lenta y tentativamente, en parte porque es un nuevo campo en emergencia. Todavía permanecemos ocultos dentro de la concha. Obviamente, por numerosas razones.

1º) La institucionalización.

La estructuración burguesa de las profesiones se ha distinguido en la modernidad por la organización planificada de las normas, principios y reglamento que establece la nueva división social del trabajo. Frente al gremialismo informal de las profesiones en la Edad Media y Antigua, la burguesía ordena el vasto campo profesional con un alto grado de formalización. La institucionalidad es, de hecho, una columna básica sobre la que se edifica el nuevo orden burgués. Más aún, la comunicación, en concreto, adquiere en nuestros días sentido en relación a la génesis especial que impone la nueva hegemonía ideológica.

Cuando se instituye la función social de la comunicación, no surge sin embargo de inmediato el campo académico específico que dé respaldo a esa nueva exigencia de la burguesía. Si en otras carreras como medicina o derecho, el conjunto de prácticas, conocimientos y principios de la profesión se organizan a medio plazo en un saber y en un saber-hacer, en nuestro caso seguimos aún con deficiencias, no tanto debido a la ilegitimidad del campo académico como al desprestigio social con el que ha sido estigmatizado el oficio de periodista, en el origen de la profesión de comunicador.

Como toda disciplina emergente, la comunicación legitima su campo académico en función de la sociedad. Teóricamente, el fin, en este caso, está más que claro, sin embargo en la práctica no. Su diversificación, siendo enriquecedoramente plural, ha dado pie a planes de estudio divergentes en las distintas universidades del país. Y lo que es peor, ello ha llevado aparejado con frecuencia un paralizante reduccionismo mimético al identificarse institucionalización con academia.

2º) La formalización.

La variable institucional depende de manera directa del grado de formalización. Actualmente, el campo académico no está

lo suficientemente estructurado. Por un lado, al ser una carrera joven, y por otra parte, al regirse por una lógica mercadotécnica, el campo académico padece además una creciente devaluación objeto de numerosas críticas por el mundo empresarial.

Esta escasa formalización se manifiesta en toda una serie de problemas fundamentales:

a) Escasa uniformidad de los planes de estudio aprobados por las diferentes universidades.

b) Inadecuación entre los programas aprobados para cada materia y la práctica docente real.

c) Inflación desregulada de títulos y cursos formativos sin control ni evaluación de calidad.

d) Reducción de lo formalizable a lo ritual.

e) Ausencia de diálogo institucional a nivel académico.

f) Exceso de arbitrariedad en la actualización de los planes de estudio.

g) E improvisación de las políticas curriculares.

Aunque estos aspectos de la formalización son quizás, a mi juicio, los menos relevantes. Los problemas que a continuación se especifican revisten, en verdad, realmente un carácter acuciante.

3º) El papel de la Universidad.

El sentido del guión que estructura la trama de la comunicación está comprendido en sí misma en la puesta en escena de la Universidad. Cuál es su papel, qué función desempeña

socialmente, a qué filosofía o principios ideológicos debe obedecer son cuestiones nada banales. Más bien al contrario, convendría clarificar antes de seguir con nuestras reflexiones, qué sentido atribuye la sociedad a la institución universitaria.

Para ello, tomando en cuenta el contexto liberalizador de los ochenta, cabe señalar en primer término que el binomio Universidad-Empresa ha sido progresivamente instalado en el mismo corazón de los programas asumidos por todas las políticas culturales de raigambre educativa. La Universidad ha abandonado así todo programa o vocación revolucionaria marginando su función transformadora en favor de la institucionalidad reproductora de desigualdades. Así, competitividad, modernización, calidad y excelencia académica son conceptos-anzuelo instrumentados a modo de panoplia por el nuevo discurso publicitario, a raíz de la contraofensiva liberal que ha favorecido una privatización del conocimiento a dos niveles: directamente (eclosión de Universidades e institutos de investigación privados) e indirectamente (asunción de los principios "modernizadores" como perspectiva profesionalista). La Universidad se constituye de este modo en un fondo de inversión, eje de diversas acumulaciones:

- Acumulación de estudiantes como mano de obra descualificada.

- Acumulación de capital económico como objeto de mercadeo cultural (industrialización del negocio educativo).

- Acumulación de saber como inflación de productos académicos y titulaciones (producción en serie de la oferta para una demanda diferenciada).

- Acumulación de tiempo como capital expropiado a los sujetos en su trayectoria acumulativa de conocimiento en su paso por la Universidad.

- Y acumulación de saber-hacer como apropiación de plusvalías ideológicas de carácter profesional (saber-poder).

Tenemos así por tanto que la Universidad más que un espacio de diálogo para la reflexión se convierte en un instrumento para flexionar el habla y hacer así adaptable su discurso al dogma normativizador del sistema. Situada entre la duda de lo complejo y lo manifiesto, la institución universitaria se pliega a la imperiosa agenda de las necesidades inmediatas (medir el conocimiento de los alumnos para deglutir su saber) llevada por la inercia y los requerimientos burocráticos del poder instituido.

4º) La institucionalización académica de la comunicación como comunicación de la legitimidad profesional.

Si la renuncia a la reflexividad epistemológica ("para qué poder saber") abandona a la Universidad a la suerte práctica del saber como técnica o saber-hacer operativo, al margen del núcleo de las transformaciones que experimenta el conocimiento social, las consecuencias de esta política cultural en el caso de la comunicación es, si cabe, mucho más patente.

La comunicación es un campo privilegiado de operaciones transformacionales. Como refiere Sfez, ciertos conceptos, trabajados por las élites de la ciencia comunicacional, se convierten en realidades del mundo social y político, pasan a la vida corriente y forman la pantalla por medio de la cual construimos el mundo que ni siquiera podemos percibir, en cuanto la utilizamos y nos envuelve en el campo virtual de lo imaginario.

Lejos de ser enfrentada, la opacidad que domina epistemológicamente este campo hoy se está reforzando con la lógica a la que han tendido escuelas y universidades dedicadas al estudio de la comunicación. Entre los caminos y opciones posibles, la academia ha elegido el más corto y directo. Y, sin

embargo, no tiene salida. Buscar la institucionalización académica vía multiplicación escolar para legitimarse públicamente ha traído como consecuencia parte de los problemas que hoy vive el campo académico en la mayoría de países:

- Los planes de estudio han sido orientados pragmáticamente. Lejos de ser una estrategia para compartir es una técnica para dividir.

- La proliferación de licenciaturas en comunicación ha devaluado, según la lógica del saber-poder, el valor de los saberes profesionales como parte de la estrategia económica que favorece el dumping social.

- La escasa estructuración organizativa a nivel gremial ha favorecido el intrusismo.

- La multiplicación de titulaciones y el crecimiento acelerado del número de egresados ha favorecido una depauperización del nivel académico por la absorción de parte de los titulados en la propia academia.

- Como consecuencia, el desprestigio profesional y el excesivo pragmatismo ha impedido el apoyo estatal hacia políticas de investigación básica y la ayuda a la formación de investigadores capaces de renovar el campo, práctica y teóricamente.

En este problemático contexto, el neoliberalismo educativo de los ochenta ha institucionalizado finalmente el campo académico bajo el manto protector de la cultura privativa. Las escuelas se orientan así al problema de la competencia comunicacional como dominio de la técnica. En este sentido, el modelo profesionalista busca cumplir tres objetivos principales:

- Capacitar técnicamente a los futuros comunicadores.

- Ajustar los conocimientos a las demandas del mercado laboral.

- Y formar habilidades prácticas en el dominio del discurso informativo.

Al margen quedaron los principios básicos de formación intelectual (humanística), el conocimiento crítico de la cultura y la sociedad en la que se comunica, así como la vocación reflexiva. La flexibilidad y polivalencia que demanda el nuevo modo de organización de la producción se identifica pues con el culto a la empresa.

Esto es, a modo de conclusión, el texto que configura nuestro campo académico es un texto para idiotas, un texto con habla que no tiene, oculta o desconoce su discurso, un texto babélico pero sin comprensión, un texto legitimado a base de pre-textos pero sin saber sobre sí mismo y su contexto social....Se trata pues de un discurso de bienvenida a la cibernética pues el Dr. Frankenstein ha logrado crear una nueva criatura a imagen y semejanza de lo humano. Obsérvese que digo a imagen y semejanza. Este texto es más analógico que digital, e igualmente más emulativo que simulador.

II. Contexto.

El contexto es un territorio marcado por la perplejidad y la inercia del cambio. Las transformaciones en el campo de la política, la economía y los modos de definición de la sociedad contraen el espacio de lo conocido a niveles máximos de incertidumbre. Se sabe que evolucionamos pero no a donde. La globalización es por tanto sinónimo de azar más que de necesidad, de derivación histórica más que de determinación. Ubicar nuestro campo académico en un piso firme es pues tarea imposible, pero buscada en tanto que necesaria. Si no podemos comprender nuestro entorno global y los cambios que experimenta el conjunto de la humanidad, resulta cuando menos muy ambicioso

saber situar en el momento y lugar adecuado el problema de la educación de los comunicadores. Algo que sí sabemos con toda seguridad es que el comunicador del mañana debe pensar sobre sí mismo, es decir, debe ser imaginativo. Pues la dinámica de cambio acelerado introduce la imperiosa necesidad de planificación del cambio.

Como hemos visto, un análisis de las transformaciones del modo de organización del trabajo ilustra claramente la magnitud del cambio sufrido por el contexto de la educación. El sueño tecnológico de Nicholas Negroponte y otros arquitectos de la sociedad posindustrial viene representado por el paso de la economía capitalista a la sociedad de la información, tal y como conceptualiza el sociólogo Daniel Bell en su célebre libro. Esto es, la economía fundamenta su existencia misma en la aplicación intensiva del capital simbólico al proceso de producción. La riqueza por excelencia para la prosperidad de las naciones es el conocimiento, el saber-hacer. El trabajo, tal y como fuera analizado por la economía política marxista, deja de ser fuente exclusiva y excluyente del proceso de valorización. La economía es una economía informativa. Y la sociedad organiza el conjunto de sus actividades en torno a los principios del saber y el conocimiento. La educación debe ser por tanto permanente. Las políticas económicas pasan a depender de las estrategias de Investigación y Desarrollo. La actualización tecnológica y la capacitación de la mano de obra son prerequisites de la competitividad en la era de la globalización. Las múltiples experiencias de desarrollo de ciudades tecnológicas no serían, en este sentido, sino la traducción planificada de esta convergencia latente entre economía, educación, sociedad y sistemas informativos.

La sinergia como concepto mágico para lograr el éxito en la competencia económica de las empresas transnacionales explicita, de hecho, sobredeterminándolas, algunas de estas ideas. Veamos por ejemplo el problema en concreto de la organización del trabajo. Qué perfil de trabajador se está demandando en el sistema productivo, cuáles son sus señas de referencia, su

identidad, su nivel de cualificación exigible para el nuevo desempeño en las tareas de producción.

Desde prácticamente finales de los años setenta, a raíz de la crisis del petróleo, la organización científica del trabajo entra en crisis a nivel interno (formas de control de la mano de obra) y socialmente (crisis de sobreacumulación). La respuesta del modelo postfordista intentará por ello, urgido en un contexto internacional de colapso económico, remediar el modelo tradicional introducido a principios de siglo por Taylor y Ford con nuevas formas de productividad intensiva del trabajo. Como resultado de la evolución experimentada por las soluciones postfordistas aplicadas en Europa progresivamente se implantará entonces lo que hoy se denomina el modelo Toyota.

El fenómeno del toyotismo como nuevo paradigma en los sistemas de organización del trabajo introduce toda una nueva cultura laboral que ha sido tomada como modelo de referencia por la empresa en su intento de afrontar los retos económicos de la integración y transnacionalización liberalizadora. A lo que asistimos en este final de siglo, es a la sustitución del modelo fordista de organización del trabajo por un nuevo modelo de organización, de origen japonés, cuya progresiva implantación in-forma sobre el programa operativo de una estructura social totalmente diferente.

Entre otras características esenciales, la nueva cultura empresarial aplica nuevas formas de gestión de la mano de obra y la producción regidas por la horizontalización y la interacción comunicativa. Hoy día, el toyotismo plantea a nuestras sociedades un reto harto confuso y desequilibrante en la inversión de la energía social con fines de reordenación: PENSAR AL REVES. Si la cadena de montaje en el modelo fordista divide y fragmenta el proceso de producción para que los "simios amaestrados" cumplan una serie limitada y repetitiva de funciones, el espíritu Toyota representa la vuelta al grupo como centro de producción, en parte quizás obligado por el dominio del grupo en el contexto hegemónico del capitalismo de consumo y

el proceso de circulación sobre el proceso de producción. La introducción de los islotes o círculos de calidad en la empresas está transformando el contexto de la empresa constituyendo al grupo en unidad de trabajo que administra los tiempo y las tareas de la producción, organizando el desempeño, la anticipación de problemas, la planificación comercial e incluso la innovación tecnológica como aspectos no previstos en el sistema de producción. En este nuevo modelo, será entonces la demanda la que ponga en marcha la cadena de montaje. Es decir, los recursos humanos deben estar dispuestos a responder en tiempo real, sin acumular stocks, ante la variación fluctuante del mercado. Por consiguiente, la comunicación interna es elemental: cada trabajador debe ser capaz de relacionarse y entenderse -comunicar- con el resto de sus compañeros, y cada grupo debe informar al resto de los islotes sobre su ritmo y decisiones de producción. El sistema comunicativo actúa pues de servomotor. Dinamiza y da cuerda a los trabajadores. Por ello, el perfil del trabajador del nuevo milenio obedece más a necesidades de actitud que a requerimientos de habilidad. La cuestión pertinente sería ahora preguntarnos por el tipo de egresado que dan nuestras escuelas y licenciaturas en comunicación. Así como por el valor agregado y la cultura comunicacional que proporciona nuestro campo académico en virtud de este contexto.

III. Actantes.

A) Alumnos.

El ilustre escritor alemán Ernest Jünger describe en su libro "El Trabajador" la posibilidad de una utopía negativa, que ya está presente, aquí y ahora, en forma de pesadilla orwelliana o endiosamiento de la cámara como objeto que cosifica comunicativamente lo real concreto en lo humano a través de la somnolencia (Milan Kundera) imaginaria de un sueño interminable al alcance de nuestra mano, pues se trata de una ficción

hiperrealista, en la que la cultura posmoderna imprime, como señala Jameson, una nueva lógica al tardocapitalismo en forma de cultura del simulacro. Se trata, como recuerda Abraham Moles, del difícil y peligroso "muro de la comunicación": Una sociedad organizada en tres estamentos bien diferenciados y compuesta por obreros, técnicos y arquitectos organizadores del sistema, en el que la comunicación no consiste sino en un ejercicio de ingeniería social y en un corpus de conocimientos técnicos al servicio del desarrollo del propio muro que garantiza la división corporativa de la sociedad. Antes que él, antes que el propio Moles, el padre negado de la sociología moderna, Augusto Comte, inauguraba la utopía tecnocrática de la sociedad positiva como un sistema regido por la física social mediante la planificación de la nueva religión del progreso. En el sistema comtiano, los cuerpos son máquinas-humanas acopladas a la estructura ensamblada de la producción. El deseo está mediatizado por la acumulación de capital que subsume lo específicamente humano en el todopoderoso organicismo de la megamáquina social. Urbi et orbe, por supuesto. De hecho, su utopía positivista tendrá derivaciones bien interesantes en el mundo imaginado por los sociólogos de la nueva derecha (Daniel Bell, por ejemplo) cuando describen la sociedad de la información como un mundo interdependiente y global.

Esta filosofía y cultura académica científicista que domina también el campo comunicativo será por tanto el dogma de los actantes en la construcción del progreso comunicativo e informacional de la nueva economía política tardocapitalista. La cuestión hoy es saber si puede la comunicación, mediante una mayor reflexividad, liberarse de este lastre tecnologista que domina la cultura académica de maestros y estudiantes. Dada la importancia y trascendencia de la cuestión, este es un problema que exige una voluntad de esfuerzo considerable, pues remite al nivel complejo de la percepción social que enmarca la carrera, que intenta lograr abrir el campo académico al espacio abierto de la comunicación y la cultura y la topología de la cultura popular y la vida cotidiana. Pero se trata, obviamente, de un esfuerzo posible y necesario.

Aunque las estructuras cognitivas cambian lentamente a lo largo de la historia, hoy es viable construir las condiciones propicias para que el recién ingresado en la carrera de comunicación adquiriera una perspectiva desmitificadora del campo profesional. Por supuesto, indiscutiblemente, resulta imposible poder transformar de antemano la visión de la carrera como un campo académico limitado a la formación profesional y al conocimiento de los medios, pues cuando el estudiante llega a la licenciatura es portador de una fuerte carga simbólica que identifica linealmente la comunicación con los medios, como así se ha sancionado socialmente en la representación profesional de esta actividad pública. Este es, de hecho, el mito fundacional que estructura hoy el campo académico. El ingresado quiere ser locutor, dedicarse a la producción audiovisual, trabajar como "pinchadiscos", ser un destacado líder de opinión o periodista, o incluso a veces ser artista de la farándula y el espectáculo. Por lo que todo esfuerzo de especulación lo rechaza como poco útil. El imaginario social presiona además al alumno en un sentido más bien pragmático. El maná prometedor de la sociedad de consumo, la ideología de una cultura del simulacro y el pensamiento débil refuerza la racionalidad instrumental, la cultura de la racionalidad como dominio, fomentando en los aspirantes a comunicadores valores acríticamente pragmáticos propios de un nuevo discurso peyorativamente sofista. En virtud del principio posmoderno -"carpe diem"- que nos recomienda vivir deprisa, morir joven y dejar un cadáver exquisito, hoy la cultura informativa representa la negación absoluta del pensamiento y el despojo de toda subjetividad, reprimida por una forma de conciencia negada (Adorno). A tal punto que lo teórico o especulativo se identifica como un tipo de saber que no sirve para nada. Y, efectivamente, el estudiante lleva razón. Lo teórico, el pensamiento social y la abstracción especulativa no sirven para nada. Pero es que, pese a lo que dicen los apologetas de la nueva civilización tecnológica, justamente la ausencia de finalidad concreta sustancializa la esencia del hombre: pensar para ser.

En nuestras escuelas falta pensamiento y sobra acción, entendida ésta como estéril practicismo. Estamos formando futuros egresados que responden a la dramática figura del Trabajador, que imaginara Jünger. Un especialista técnico capaz de diseñar complejas ingenierías sociales sin comprender el para qué de su trabajo. En cierto modo, la figura parodiada por Chaplin en "Tiempos Modernos" no está tan alejada del especialista en comunicación. Se trata de un comunicador que sabe-hacer pero no sabe saber, que habla pero no escucha, que informa pero no forma, que produce pero no contextualiza, que traduce pero no comprende ni interpreta. Esto es, se trata de un comunicador positivista, ajeno a las complejidades de su entorno social, salvo como terreno de operaciones, y distanciado de los obreros que sustentan el sistema que podríamos calificar como pre-orwelliano.

El reto que debería plantearseles a los estudiantes en su formación es la contradicción entre la racionalidad instrumental y la racionalidad comunicativa. Exigirles que reflexionen sobre su vocación o que, explícitamente, pongan las cartas boca arriba y asuman su deseo de un saber-poder.

B) ¿Maestros o instructores de formación profesional?.

El otro sector importante del campo académico está constituido por maestros e investigadores, hoy enfrentados a un proceso de mercantilización y devaluación económica por la progresiva privatización de la práctica docente y la investigación en comunicación. La descualificación magisterial es hoy uno de los problemas más dolosos que debe enfrentar hoy la academia comunicativa ante el acelerado proceso de transformación científica y tecnológica que limita cada vez más operativamente los saberes, las metodologías y la misma teoría de la información por necesidades y requerimientos urgentes del mercado en la aplicación del saber-hacer como saber-poder.

Resultado de esta mercantilización descualificadora ha sido la inercia del productivismo que hoy domina el mercado de los saberes teóricos en la universidad, y específicamente en el campo académico de la comunicación. El docente e investigador de nuestra academia, abrumado por los cambios, la necesidad, paradójica, de actualización y procesamiento permanente de información, deriva hoy por los caminos trillados de la productividad académica, no importa a qué precio ni a qué calidad de producto, pues todo se mide por cantidad.

Esta carrera contra cronómetro ha favorecido además una indolencia endémica en la academia, entre la rutina y la apatía docente por enseñar. Si bien, por supuesto, a priori el alumno, sumergido en prácticas, aprendizajes de idiomas y méritos acumulativos de valor para su venta a futuro como fuerza de trabajo, ha promovido esta misma orientación. Resultando así que quien enseña, según esto, debe ser condescendiente con el desconocimiento, la apatía y hasta la indolencia de los alumnos, que en verdad son ante todo clientes. De este modo, la educación como relación mercantil, convierte hoy al maestro en tendero, y la clase en compra-venta negociada de créditos para la adquisición de una propiedad: el título de licenciado.

Es por eso que, en esta dinámica, la mercantilización total de los saberes y aprendizajes convierte al maestro más que investigador y catedrático en instructor de formación profesional, cuando justamente el contexto social demanda mayor reflexividad comunicativa y mayor profundidad epistémica para, prospectivamente, avanzar y proponer nuevos rumbos y cambios sociales.

Redes, actantes y voces. La Pedagogía de la Comunicación como reflexividad autocrítica.

Como concluimos, el cambio experimentado a lo largo de la pasada década en el plano económico internacional y a nivel societario ha implicado, a modo de principal consecuencia en el ámbito del saber, un profundo y radical replanteamiento de las ciencias humanas, eliminando supuestos hasta hace poco incuestionables, para abrir paso a horizontes y perspectivas teóricas cuya manifestación a nivel metodológico más evidente ha sido el paso del imperialismo de lo cuantitativo al triunfalismo de lo cualitativo. Un cambio de enfoque técnico-metodológico que ha supuesto la crisis de la racionalidad clásica, tal y como se ha venido construyendo bajo el dominio del saber cientificista de influencia cartesiana, dominante todavía en las llamadas ciencias naturales. No casualmente esta crisis de la razón, esta apertura hacia lo desconocido, a un nuevo espacio topológico no tópico, desde la lógica descriptiva a la propuesta transformadora, ha venido acompañada, como hemos visto, de un cambio en el modo de organizar la producción.

En este sentido, conviene recordar que todo cambio cuantitativo acumula energía que renueva cualitativamente el contexto. La clausura numérica de una trayectoria epocal, su cierre simbólico y la apertura de un nuevo milenio concentra la fuerza de un lugar que remite al misterio de lo desconocido. Por eso históricamente estos son tiempos de profecías y conjuros. Nuestra buena nueva o augurio es expresión de deseo que sólo quiere soñar, que los comunicadores imaginen utopías. Pues sólo quien sueña puede vivir. Aquel que permanece en vigilia desfallece. No puede renovar las energías y muere, consumido en su actitud vigilante por el tiempo y el espacio omnívodo del presente. En cambio, quien sueña proyecta energía hacia lo desconocido. La muerte es la pura redundancia. La acumulación de información el proyecto de futuro. Por eso decimos que ha llegado el momento de compartir, de comunicar, de tomar parte; esto es, de tomar partido por alguno de los nudos de la red social.

La evidencia de que el panorama de lo público viene caracterizado por otros rangos bien distintos en la definición de la realidad social implica que, necesariamente, los enfoques de la formación de los comunicadores profesionales deben ser modificados radicalmente. Actualmente, la formación y la práctica profesional de los comunicadores goza de una endeble salud democrática. Los profesionales de la información no son educados para el trabajo cultural colectivo. Carecen de una cultura reflexiva sobre lo social. Por ello, es necesario un nuevo acercamiento a la praxis comunicativa, según la pedagogía de la comunicación. Pues urge reajustar ahora los enfoques de la investigación, y ponerla al servicio inmediato de la docencia para formar generaciones de comunicadores más preparadas para enfrentar el futuro en estos tiempos propicios para la anticipación y visiones. Si, entre el azar y la incertidumbre, los sistemas sociales se vuelven susceptibles a la acción y pasan a depender de los sujetos, la investigación debe pues arriesgarse a formar un tipo de comunicador con capacidad suficiente para la anticipación constante del futuro.

La modernidad tiende hoy a ser esencialmente reflexiva por la necesidad de una mayor autoconsciencia. Los sistemas sociales deben observarse a sí mismos para adaptarse a los requerimientos. La sociedad se ve obligada a aplicar por principio la lógica de la reflexividad. El estudio de los sistemas expertos inaugura así una nueva mirada sociológica basada en el desplazamiento y reappropriación de los saberes disciplinarios en el marco de una episteme compleja, cuyo paradigma de segundo orden favorece un análisis reflexivo de la sociedad del conocimiento. En otras palabras, este tipo de investigación propone una observación de los observadores. El regreso al sujeto reivindica la función observadora del investigador como consustancial a la trama de relaciones sociales en las que toda persona piensa, siente o actúa inseparablemente de las experiencias vitales.

Frente al concepto cosificante de objetividad, el paradigma cualitativo propone una imagen multidimensional de los actores

sociales. Todo sujeto se considera un ser encerrado en la materialidad de su biología, origen de clase, etnia, género de pertenencia, identidad cultural, lingüística, de grupo, etc.... Esto es, todo sujeto, incluido el propio investigador, es dueño de una voz única, singular e irremplazable. El sujeto investigador es conceptualizado por tanto como un sujeto en proceso, y no meramente un individuo atomizado a nivel social. La noción de sujeto, como señala Touraine, implica un papel activo en la transformación de la realidad. Actor no es sólo quien actúa conforme al guión que le establece su lugar en la organización social, sino más bien aquel que transforma y forma parte del entorno material y simbólico en el que toda persona está socialmente determinada. Sujeto y actor son aquí dos nociones inseparables, más allá del individualismo metodológico y del reduccionismo sistémico. Pues el sujeto es la voluntad de un individuo de actuar y ser reconocido como actor. El sujeto es pues un ser vivo complejo, una unidad heterogénea abierta al intercambio en el proceso de conocimiento que representa toda investigación. Puesto que el sujeto más que ser es devenir en interacción permanente. En la actualidad, el sujeto puede y debe pensarse como un partícipe activo y artífice del mundo donde vive, un mundo -como indica Najmanovich- de redes fluídas en interacción, permanentemente evolucionando, en el que son posibles tanto el determinismo como el azar, el cristal y el humo, el acontecimiento y la linealidad, la sorpresa y el conocimiento. Este ejercicio es un modo de investigar para nómadas y navegantes, en el que por supuesto siempre existe el riesgo de naufragar. La participación activa de los grupos sociales implicados en un proyecto de desarrollo, a través de la relación cooperativa entre técnicos y actores locales, potencia la complejidad metodológica, cercada por la incertidumbre y la imprevisibilidad del cambio que presenta todo contexto local. Por tanto, el investigador debe ser considerado un sujeto reflexivo, cuya teoría busca fundamentar la observación de observadores. El nuevo tipo de analista social debe pues ser un dispositivo reflexivo implicado en la acción educativa y comunicacional en cuanto función variable dependiente de la

necesidad de organización de las redes. De ahí que el investigador deba tomar conciencia de su posición ideológica.

La perspectiva reticular representa un proceso de autorreflexividad del investigador, consciente del peligro que implica en el proceso de intervención social su función obturadora. El marco epistemológico del socioanálisis comprende en este sentido una doble implicación del sujeto observador en el proceso de investigación:

1º) Hacia el colectivo que establece la demanda, su posicionamiento social y sus capacidades estratégicas de juego social.

2º) La implicación de la batería referencial teórica del socioanalista, ya que la misma batería se refiere a una relación intertextual institucional.

El educador, ya sea como educador de adultos o como informador, es entendido como un agente de cambio o dispositivo de reflexividad a través del cual los nudos y movimientos que actúan en la red pueden pensar su propia práctica y el sistema en el que están inscritos. La orientación epistemológica del educador le compromete como actor social agente del cambio. Más que un simple ejecutor se erige en un constructor de sus propios procesos en una práctica cotidiana que, debido a los niveles de incertidumbre e imprevisibilidad que presenta, exige ser tecnólogo pero sobre todo transformador. Como señala Freire, la formación del educador debe ser más política que técnica. El educador popular debe por tanto favorecer la autonomía y emancipación del pensamiento en los actores sociales. Debe favorecer el diálogo. Más aún, en esta perspectiva, el educador debe asumir la relativización de sus funciones de diseño y planeación de la identidad comunitaria frente al rol tradicional que le era asignado habitualmente en la investigación, ahora afortunadamente desplazado en función de la praxis interactiva con la comunidad y el vínculo vivencialmente establecido en este ámbito con los sujetos locales.

Los métodos de participación y educación popular ofrecen, en este sentido, al comunicador una mirada plural en torno a la diversidad informativa frente a la asepsia acrítica que prima tradicionalmente en la academia. La comunicación, la verdadera comunicación -como señala Schiller- ni siquiera hay que investigarla, hay que practicarla en situaciones sociales democráticas, participativas, imprescindibles para una auténtica relación dialógica y comunicacional. Por eso, el educomunicador se convierte antes que nada en un luchador político (Pasquali). Participar en los diferentes movimientos sociales favorece la apuesta comunicativa por un terreno no tópico, por una tecnología accidentada, a riesgo de fracturarnos en el camino. (De antemano, adviértase que no se trata de cubrir una ruta o meta alguna, más bien se trata de caminar, y eso ya es mucho). La telaraña que configura esta red siempre promete altas dosis de azar y peligros. Sólo quien se pierde en la red puede encontrar el camino, pues halla los atajos, vericuetos y rutas críticas que atraviesan el interface de la cultura. La comunicación es territorio cercado de heteroglosias y configurado para un habla hipertextual. Por ello, el camino en línea recta es el más directo a la vez que el más equívoco. Precisamente porque no se equivoca no puede hablar, no comunica. Sólo sabe el que sabe que no sabe. El que cree saber que sabe, no conoce. No puede comunicar aquellas dudas o equívocos que le han hecho reflexionar. Llamamos por tanto a asumir una nueva actitud frente a la tradicional cultura operativa de la destreza técnica.

El comunicador debe renunciar a su comodidad sedentaria para aventurarse por los intersticios de la nueva cultura nómada. El comunicador debe ser un dispositivo de reflexividad a través del cual se piensa la sociedad representada. En otras palabras, el educomunicador debe comprometerse con las luchas emprendidas por actores y grupos sociales dominados, debe acompañar la acción colectiva en busca del descentramiento de las relaciones sociales, pues sólo comprometiéndose con las luchas emprendidas por actores y grupos sociales dominados, el investigador puede ayudar a preservar esta posibilidad de

descentración, necesaria para el desarrollo de relaciones sociales auténticamente comunicativas, que eduquen y transformen la realidad de la ciudadanía.

La ausencia de una relación positivamente dialéctica entre la educación y la sociedad es el envés de una formación pragmática de los comunicadores. La repolitización comunicativa demanda una orientación pedagógica de la práctica y la formación de los profesionales. Desde esta perspectiva, epistemología y política son hoy día dos términos indisolubles que cuestionan la problemática educativa con sus debidas connotaciones sobre el significado de la democracia y el sentido de un creciente vacío axiológico ante el arrollador poder difusor de la industria cultural, que relativiza el potencial explicativo de todos los discursos aparentemente homogeneizados en el marco de la logósfera comunicacional.

La prioridad dada por numerosos teóricos al problema de la comunicación -en sentido micro o macro- adquiere decisiva importancia en el planteamiento central de la contribución educativa al fortalecimiento y desarrollo democrático. Este debate, su discusión teórica, forma parte sustantiva además del interrogante que cuestiona en función de qué principios y marco pedagógico se debe conceptualizar la sociedad a la hora de formar a los futuros comunicadores en el amplio contexto de la actual complejidad sistémica y la estructura transversal de saberes y disciplinas.

La IAP será, en este sentido, la metodología que reúna todas las características convenientes para la intervención social de los educadores y los profesionales de la información, al ser la única estrategia metodológica capaz de profundizar en los procesos sociales y dar un nuevo sentido a la función comunicativa a través de una mirada dialéctica de lo social. La IAP es, de hecho, una metodología de costo reducido, permite extraer información sobre el sistema social en su funcionamiento; al comprometerse en su carácter de clase, invierte la lógica de la pirámide informativa; capta además en

movimiento las lógicas sociales y su evolución; favorece el papel activo y concientizador de los sujetos sociales; y sitúa al investigador en distintos escenarios, en un diferente desempeño de roles y contextos diversos que en conjunto enriquecen la captación y participación en la comunidad.

La fundamentación educomunicativa en métodos de intervención social como la Investigación-Acción Participativa aquí propuesta apunta además una salida viable a la educación de los comunicadores frente a la rutina burocrática, escleróticamente anacrónica, de la enseñanza tradicional, incapaz de unificar la tendencia transversal de los saberes con los nuevos códigos audiovisuales, máxime en el sector punta de la información y la comunicación. Conformar la comunicación como una praxis transformadora de investigación-acción, más allá del objetivismo cientificista, para proyectarla en el movimiento de lo social como parte del proceso instituyente, cuestiona así la propia práctica asumida tradicionalmente por la cultura corporativa de los profesionales de la comunicación, favoreciendo el desarrollo de una metodología cuyo ejercicio representa una actitud interrogante respecto al status y ubicación del analista en la trama de la red. El problema, en otras palabras, es preguntarse por el papel del intelectual dentro del conjunto de las relaciones sociales.

Enfatizar la intervención del intelectual en los procesos comunitarios en términos de la acción comunicativa, o aquellas consideraciones en torno a la posibilidad de generación de nuevas teorías y metodologías que guíen, en otro sentido, la investigación social en forma más democrática son reflexiones consustanciales al sentido de la propia investigación-acción participativa. Dar poder de acción, en este sentido, ofrecer democráticamente las técnicas de conocimiento de lo social a los propios sujetos y a los grupos sociales que conforman la comunidad en la construcción crítica de la realidad inmediata representa, en verdad, una aportación decisiva para la reformulación de la teoría del conocimiento. La observación activista no sólo mejora el entendimiento científico del proceso

social sino que además también contribuye a transformar a los activistas o militantes con mentalidad no investigadora en observadores cuidadosos de su propia acción. Como subraya Kemmis, en contraste con los enfoques tanto positivistas como interpretativos, los métodos críticos, como la investigación-acción participativa, se dirigen a las personas investigadas en primera persona. En este caso, la posición del investigador puede ser descrita a la vez como objetiva o subjetiva, ya que el investigador se dirige a sí mismo y a los investigados (y también a las estructuras sociales de las que forman parte) como sujetos y objetos dentro de un proceso de reflexión crítica, y autorreflexiva. En la investigación crítica, el investigador procura desarrollar -insiste Kemmis- o mejorar las acciones, las formas de comprensión y las situaciones por medio de acciones participativas.

La investigación-acción y el análisis de redes no es tan sólo, por tanto, una metodología de investigación con el fin de desarrollar modelos simétricos sujeto/sujeto, sino también una expresión del activismo social, que lleva implícito, como dicen Rahman y Fals Borda, un compromiso ideológico con la praxis. La tensión dialéctica que asume el sujeto investigador le lleva a rechazar la relación asimétrica de sujeto/objeto que caracteriza la investigación tradicional académica y las pautas corrientes de la vida cotidiana. Según la teoría participativa, aquella relación debe convertirse en sujeto/sujeto. Precisamente la quiebra del binomio asimétrico es la esencia del concepto de participación como se entiende en el contexto de esta tesis y en las expresiones de la rutina diaria. Así, bajo la influencia de la teoría marxista del conocimiento, la investigación deviene acción transformadora que produce saber. El investigador militante no centra su militancia en analizar sus implicaciones en los niveles psicoafectivo, histórico existencial y estructuroprofesional, sino que participa en la lucha de la gente. El objeto de conocimiento es la praxis reflexiva misma. A la vez que hace hincapié en una rigurosa búsqueda de conocimientos, la IAP es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia una

transformación total y estructural de la sociedad y de la cultura con objetivos sucesivos y parcialmente coincidentes. Es un proceso que requiere un compromiso, una postura ética y persistencia en todos los niveles. En fin, como reseñara Fals Borda, se trata de una filosofía de la vida en la misma medida en que es un método de conocimiento y acción.

El sujeto es un sujeto activo no sólo comprometido con los cambios y transformaciones de las que participa, sino a la vez reflexivo para someter la praxis a una convalidación y cuestionamiento permanentes. En esta metodología de la potencia, el papel del intelectual como sujeto actor y perceptor del conocimiento de la realidad y su transformación favorece la ubicación de una nueva mirada, en la que la investigación asume teóricamente varios principios elementales:

1º) El investigador es ante todo un sujeto en proceso comprometido con la acción social.

2º) Su actividad es flexible, dialógica y comunicativa, contraria por tanto a cualquier reduccionismo dogmatizante.

3º) El objetivo último y base de su función es la renuncia a la división privilegiada del trabajo intelectual para devolver sistemáticamente el conocimiento a los sectores populares.

4º) El investigador busca promover entre los cuadros y las bases nuevos intelectuales orgánicos de las clases trabajadoras.

5º) La mirada holística del investigador no busca subsumir el conocimiento local en las leyes generales de lo universal, sino más bien su integración dialéctica mediante la percepción comunicativa con los investigadores de lo real concreto.

El investigador se constituye, así pues, en la investigación participativa en un sujeto en proceso que aprende de la experiencia de los actores enseñando a los mismos las metodologías y técnicas a través de un intercambio y diálogo

praxiológicos. El investigador aporta desde la experiencia de los actores sociales su apoyo a la resolución de los problemas definidos y diagnosticados en la intervención por la propia comunidad. El posicionamiento ideológico del investigador con las líneas de acción de los actores sociales a través del proceso de toma de conciencia. Esta técnica de investigación ejerce así una positiva influencia en el trabajo y actitudes del investigador pues modifica los roles y escenarios sociales en favor de una praxis social mucho más reflexiva. Como indica Gouldner, la sociología reflexiva afirma la potencialidad creadora del sabio frente a la conformidad exigida por las instituciones establecidas, por las organizaciones profesionales, por la respetabilidad universitaria y por los roles culturalmente rutinizados. Esta nueva perspectiva intelectual rechaza la tendencia intrínseca de todo rol profesionalista que estandariza y capta los procedimientos y protocolos del saber-poder para afirmar la potencia instituyente de la creatividad frente a cualquier intento de domesticación de la vida intelectual.

Como bien recuerda Núñez, la visión profesional del especialista busca aquí adaptar su competencia científica y técnica a una dimensión auténticamente popular, entendida como una realidad compleja, que debe ser pensada y transformada en forma integral. La consideración del papel emergente del investigador social trasciende aquí la mera observación participante para convertir al sujeto analista en observador militante. Esto es, la investigación del proceso de cambio social deja de ser un ejercicio ventajoso del administrador de la investigación como manipulador externo para convertirse en función del grupo humano destinatario, siendo entonces el investigador un organizador político, de modo que la investigación y la acción social queden vinculados en el interés de promover el cambio y el desarrollo comunitario. Lo que el investigador comprometido busca es hacer aportes que puedan usarse para modificar la conciencia de los actores, que son quienes pueden cambiar la realidad a través de su acción. En el caso del método de observación participante, donde existe un

contacto inmediato con los actores, las condiciones son particularmente favorables para el trabajo comunitario. Pues el investigador puede asumir directamente con los sujetos y grupos sociales una función comprometida de transformación social que fomenta el trabajo y la interacción crítica a nivel colectivo.

El factor importante para la IAP no es tanto la pertenencia o no del investigador a la comunidad, sino su grado de implicación y empatía con la misma. El rol, en particular, de los educadores consiste pues en favorecer la colaboración de esfuerzos para crear entornos de desarrollo a partir de las necesidades y condiciones locales expresados por los grupos que conforman la comunidad. Esto es, el educador no debe pretender situar al nivel de su conciencia a los sujetos involucrados en el desarrollo. Son los propios sujetos los que deben articular el proyecto. Por tanto, el papel del investigador social no ha de consistir en ejercer de político local o en convertirse en nudo estructurante de la red de movimientos sociales. Si así lo hiciéramos, como explica Montañés, estaríamos suplantando la dinámica y desarrollo de los movimientos sociales y la función desempeñada por los grupos animadores autóctonos, al tiempo que se estaría utilizando la investigación social en su modalidad retórica deslumbrante para acompañar nuestras supuestas propuestas transformadoras, vaciándonos así de toda capacidad para discernir entre lo que es y lo que debería ser.

Si la producción colectiva de conocimiento debe facilitar la adquisición local de los recursos educativos necesarios a partir del contexto inmediato donde se desarrolla la acción, los investigadores deben fungir en calidad de técnicos sólo como catalizadores del grupo, para el reconocimiento colectivo de los intereses que les son propios. Gilberto Calvo limita, en este sentido, el trabajo del educador al servicio del desarrollo social en la identificación de los siguientes factores:

- El grado de organización existente en las comunidades y las maneras de mejorar y acrecentar esas formas de organización de tal modo que permitan a las personas ampliar sus redes sociales.

- La cantidad y calidad del servicio educacional que reciben y las formas para facilitar el acceso a informaciones útiles, relevantes para ellos, el acceso a lo que se llamaría tecnologías apropiadas.

- La cantidad y calidad del servicio educacional que reciben y las formas para lograr la optimización de éstos y el acceso al apoyo financiero o al crédito.

Aunque tradicionalmente, el rol habitual de los comunicadores en los planes de desarrollo ha sido ligar estos objetivos con el conocimiento burocrático de expertos y científicos sociales, de manera unidireccional. El rol del educador, sin embargo, no debe ser la función propia de un maestro que dicta los objetivos y necesidades inconscientes de la población local, sino más bien la de un facilitador que inicia, cataliza y determina, de manera mediadora, las aspiraciones y posibilidades comunitarias de desarrollo local, a través de la negociación.

El investigador acompaña al grupo en el proceso como facilitador social de las transformaciones grupales. Debe por tanto orientar y asesorar a los distintos grupos o equipos de trabajo. Pero su función es sólo un recurso más que se utiliza a sí mismo con sus capacidades de análisis, crítica y empatía como instrumento al servicio de la investigación. El intelectual es entonces un servomotor de las dinámicas participativas. Acompaña y apoya el ritmo de los grupos sociales comprometidos en el desarrollo garantizando la participación como una forma de intervenir directamente en el proceso de toma de decisiones. La participación debe ser por tanto más expresiva que formal. En otras palabras, es preciso evitar que toda la dinámica de

concientización descansa en la capacidad de liderazgo del analista.

Kemmis, recordemos, clasifica la investigación-acción en tres tipos de estrategias -técnica, práctica y emancipatoria- dependiendo del rol que asume la mirada del investigado. En la investigación técnica, el experto aparece como esencial y existe una dependencia de los prácticos hacia él. En la investigación práctica, el experto es el facilitador del proceso y se potencia la autocomprensión y la responsabilidad de los prácticos. En la investigación-acción autogestionada no existe el experto como tal.

Desde el punto de vista de la Pedagogía de la Comunicación, el educomunicador debería situarse en esta última posición. Esto es, el agente de la comunicación educativa debe buscar la negación de sí mismo en calidad de experto. Si el intelectual no favorece la formación de intelectuales orgánicos, convirtiéndose en referente obligado de toda acción comunitaria, la IAP se reduciría a un método esporádico de intervención social, pues las redes sólo se articulan si los actores sociales involucrados asumen su papel de agentes del cambio social.

El investigador, intelectual o docente, debe eliminar las barreras existentes entre el sujeto (investigador) y el objeto (lo investigado) dado que aquel se incorpora al campo de estudio y se autoanaliza globalmente. La comunidad deja de ser así la cosa estudiada para ella misma convertirse en el actor que estudia y se transforma, mientras el investigador funge a la vez como estudioso y estudiado por sí mismo, al servicio de la comunidad en la medida en que es aceptado como vehículo concientizador por los grupos locales.

El problema de la posición del intelectual en la superación de la tradicional separación establecida entre teoría y praxis necesita así la respuesta imaginativa de una mirada perversa sobre su función. Como bien indica Lourau, únicamente un análisis que atiende la estructura y el movimiento de las

relaciones de clase en que se inserta el investigador, podrá favorecer una nueva figura de intelectual implicado que nos saque del atolladero del intelectual orgánico y del intelectual comprometido. En la medida en que la implicación sitúa al sujeto investigador en el centro del trabajo de campo, necesita investigarse a sí mismo en una pedagogía institucional creativa y solidaria.

Cuando se solicita de los educadores el compromiso intelectual en los nuevos movimientos sociales, no quiere decir que asuman el rol de vanguardia de un nuevo sujeto histórico revolucionario, sino antes bien lo que con ello se indica es que éstos deben asumir un papel de mediadores y facilitadores pedagógicos, comunicando experiencias, nuevos horizontes y potencialidades sociales a través del autoanálisis colectivo. Aquí la posición del investigador es la de un difícil equilibrio entre el compromiso y la distancia con los actores sociales implicados. Se trata a la vez de rehusar la naturalidad ilusoria y la trampa de encerrarse en la producción y los límites ideológicos del actor. Como advierte Zamosc, la práctica ideológica y política pueden confundirse con frecuencia en la propia práctica de investigación, por lo que debe procurarse que el investigador esté comprometido en el movimiento social al mismo tiempo que liberado de la organización. Esto es, la investigación-acción encuentra su validez en la reflexividad sobre la división del trabajo, tal y como ya mencionamos de pasada en la exégesis de Gramsci. Pero no intentan, en modo alguno, constituirse en ciencia del pueblo, tal y como defendieran en los sesenta numerosos investigadores. En la propuesta que se ha definido, el investigador busca antes que nada la complejización del conocimiento colectivo sobre lo social con el fin de poder proceder a una práctica comunicativa dialéctica. En este sentido, es necesario distinguir entre un tipo de investigación reductivamente activista y un tipo de investigación participativa.

En el primer caso, el investigador va más allá de la actividad de producción de conocimientos y se convierte en actor

del proceso de transformación de manera directa. Los objetivos que se persiguen al utilizar el método de observación participante ya no son en este caso empáticos, sino sobre todo "sinérgicas". Esto es, el investigador trata de unir su actividad y saber a la acción transformadora con los propios grupos sociales. El analista social orienta así su trabajo a la obtención de conocimientos mediante el diseño y la ejecución de programas educativos y la aplicación de medios de comunicación adecuados a los fines y funciones en las que él mismo está involucrado agregando nuevas funciones prácticas como actor a su actividad como sociólogo.

En el segundo caso, por el contrario, el investigador se previene frente al impulso de devolver su papel (contratransferencia) al grupo en el proceso de identificación con la gente para salvaguardar la especificidad que distingue al sociólogo en función, claro está, de los grupos e intereses para los cuales trabaja.

Una de las dificultades que caracteriza su trabajo es, en este sentido, la gran habilidad exigida a nivel cognitivo en el proceso de percepción. El perfil del educador debe caracterizarse por su habilidad cognitiva, su movilidad, nomadismo, intuición y capacidad dialógica. Debe además caracterizarse por su agilidad y percepción para vincularse a la dinámica de juegos de poder, percibiendo a éste, no como un flujo de información y decisiones generador de formas de gestión y organizaciones transitorias o biodegradables.

En este tipo de intervención social, el educador, se ve constantemente obligado a adivinar e improvisar, así que tiene que deponer el simple rol de observador, aun de observador participante, convirtiéndose en un científico social responsable que renuncia al manto protector de la retórica de la ciencia así como a la familiaridad de la objetividad metafísica para favorecer el desarrollo y anticipar el cambio desde el contexto local. De hecho, como señala Park, sus funciones son a la vez cognitivas y transformadoras; produce conocimiento y lo vincula

simultáneamente con la acción social. El verdadero investigador en este caso no es el investigador tradicional quien, como un experto técnico, se relaciona con los sujetos de la investigación (respondientes a un cuestionario, entrevistados, participantes en un experimento) sólo como objetos de investigación, o como fuente de información. Más bien son las personas comunes con problemas por resolver los que colaboran con el investigador con el fin de conocer las dimensiones de la opresión, las contradicciones estructurales y las potencialidades transformadoras de la acción colectiva. Esta es la base que sustenta y da vida a la metodología de IAP.

El educador comprometido en este tipo de estrategias no debe por ello favorecer procesos bidireccionales de interacción otorgando tan sólo a los receptores un papel activo en el proceso. Su objetivo se resume más bien en el intento de tender dinámicas transversales de comunicación y expresión cultural, que complejicen aún más la identificación comunitaria con las alternativas de desarrollo, liberando de este modo toda la riqueza y necesidad de los grupos sociales que articulan la comunidad. El objetivo por tanto del los comunicadores comprometidamente democráticos sería entonces como indica Orozco, pluralizar las opciones informativas, las perspectivas de los mensajes, la procedencia de las fuentes, el tratamiento técnico de las producciones y, sobre todo, los canales de interacción entre las industrias de radio o TV y sus audiencias.

Situado ante la lógica del don, el educomunicador busca propiciar diálogos transversales en los grupos y a nivel social para ofrecer la posibilidad del poder socializador a las comunidades locales más allá de la estructura social instituida. Su función consiste tan sólo en una función cooperativa de asesoría, asistencia y ayuda cualificada a los sujetos de la investigación social. Es más, el investigador se concibe como un recurso más que se utiliza a sí mismo con sus capacidades de análisis, crítica y empatía, como instrumento al servicio de la investigación y el desarrollo de la comunidad.

Esto es, el objetivo del educador es perseguir nuevas prácticas y estrategias del contexto local en el que viven cotidianamente los sujetos involucrados en la intervención. Debe evitarse por tanto caer en el politicismo vulgar. La transferencia se entiende como un proceso, el acento de la comunicación educativa se centra en la participación crítica de actores y grupos en los géneros y percepción de las representaciones, con el fin de garantizar una mayor autonomía cultural y el principio de autodeterminación comunitaria basado en la comprensión y control democrático de las comunicaciones y la cultura. Con esta metodología se pretende crear un nuevo tipo de comunicador, cercano a los problemas de la cotidianeidad. La investigación-acción modifica el principio hasta ahora aceptado de la división social del trabajo, al reconocer la posibilidad de construir el conocimiento científico que modifique la realidad social, de manera colectiva, siendo comprometido el investigador en el proceso de toma de conciencia ideológica de los actores sociales. El educador es un sujeto crítico abierto a la experiencia y al aprendizaje colectivo que a la vez busca formar profesionales de la comunicación conscientes y asimismo comprometidos socialmente.

En este sentido, la propuesta teórica de Giroux exige, como hemos visto, del educador un doble compromiso:

1º) El intelectual transformador debe vincular su trabajo a la praxis de los movimientos sociales concretos.

2º) Su discurso teórico debe ajustarse a la práctica educativa para lograr una mayor efectividad en las transformaciones deseadas.

Actualizando el núcleo teórico del pensamiento gramsciano, Giroux propone en este sentido un compromiso político con los movimientos sociales progresistas, orientando la actividad del educador en el conocimiento y la experiencia internalizada del ambiente comunitario (condiciones ecológicas, culturales y económicas) y la personalidad de los actores-sujeto del

desarrollo social. La presencia prolongada y auténticamente comprometida del educador con el contexto de investigación pasa entonces porque el investigador se identifique ideológicamente con la comunidad.

El educador, en cuanto pedagogo social, busca intervenir en el uso sociocultural de la vivencia humana en cuanto proceso educable desde un esfuerzo de competencia, de lengua, basado en la proyección ideal y aventurada de la experiencia vital. Los métodos participativos o dialógicos favorecen, en este sentido, un buen nivel de comunicación que hace comprensiva para los investigadores el sentido y significados de la cultura popular, al paso que favorece un mayor entendimiento mutuo en el proceso de intervención sociocultural que pretende instrumentar entre los movimientos sociales la comunicación educativa.

El objetivo de un método como éste tiene por fin el desarrollo de una nueva cultura reflexiva mediante la cual los profesionales puedan mejorar su práctica a partir de su propia reflexión sobre ella involucrándose de manera comprometida con los procesos vivenciales de transformación comunitaria en la que participan de una u otra manera los diferentes actores y grupos sociales. El educador involucrado en las actividades de desarrollo local a través de la comunicación educativa debe tomar partido vivencialmente por los sentidos que comparten los actores sociales. Sensibilidad y compromiso son exigencias que se reclaman al intelectual en su participación con los grupos y el conjunto de los propios movimientos sociales. El intelectual se sitúa pues al nivel vivencial de los sujetos. Antes que nada, el educador debe ser un sujeto empático comprometido con los procesos grupales de comunicación. En cuanto agente catalizador de las dinámicas de aprehensión y reappropriación informativa de la comunidad, el investigador debe reunir cualidades humanas más que científicas, que hagan factible un trabajo cooperativo en el seno de los propios grupos sociales, considerando que su principal tarea como experto consiste en propiciar la participación socioeducativa en las redes sociales,

lo cual implica una actitud integradora y comunicativamente dinámica en el campo de la intervención. La investigación-acción participativa es por ello un tipo de investigación construida en y desde la realidad situacional, educativa y práctica de los sujetos implicados en las preocupaciones, problemas, dificultades y luchas que los afectan y forman parte de su experiencia cotidiana.

Luego el educador debe ser formado en las nuevas lógicas del descubrimiento despertando su capacidad de invención, su sensibilidad y sabiduría socrática. Como comenta Pérez Serrano, para realizar cualquier experiencia, y más aún la experiencia colectiva de transformación y desarrollo local a nivel comunitario, es preciso despertar la capacidad de invención, de estímulo, de iniciativas, así como la creación de una atmósfera favorable en la que tanto los profesores como los alumnos se sientan estimulados para indagar, descubrir, reflexionar y fomentar el cambio, pues la enseñanza debe ser cuestionadora, abierta, despertar la curiosidad y la motivación para la innovación, para la creatividad, para el descubrimiento audaz de nuevos ámbitos de conocimiento o de habilidades. Máxime cuando el contexto reticular de un nuevo sistema social complejo e hipertecnologizado nos sitúa ante el reto de una imaginación nómada, creativa y rupturista.

Ciertamente, en el universo social de la red, la certeza es menos importante que la creatividad y la predicción menos que la prospección transductiva. Pues como señalan numerosos autores el punto de partida en este enfoque no es ya nuestra extrañeza en el mundo (alienación), sino el sentimiento de profunda pertenencia, de legitimidad del otro, de su racionalidad, de su accionar y de la apertura a un diálogo emocionado en una interacción que no niegue el conflicto sino que reconozca la diferencia como la única vía de evolución. Aceptar por tanto -como concluye Vocnovich- el acontecimiento, en el sentido teórico que han aproximado Deleuze o Guattari, como fuerza productiva en su propia, específica e intransferible singularidad, supone entonces que eso que pasa en los márgenes

no se agota, ni mucho menos, en lo que podría conceptualizarse como una mera respuesta a un centro, a un sistema global de valores dominante, pues toda perturbación localizada tiene efectos imprevisibles de alcance estructural.

"Líneas de fuga que arrastran a los individuos; velocidades, intensidades, clausuras y suturas que los esconden en el drapeado de su superficie, los alojan en los pliegues que los envuelven, los disimulan en sus elipsis barrocas", estrategias brownianas de movilización y aceleración, discontinuidades, rupturas, juegos de poder y contrapesos, aberturas y obturaciones sistémicas que abren y cierran las alternativas de cambio, este, sin lugar a dudas, es el contexto y la potencia de una comunicación distinta y de un orden social diferente: plural, complejo y heterárquico, plenamente atravesado de diferentes discursividades, y complejamente abierto en sus articulaciones a nivel de estructura entre el dominio del cristal, pero también del humo. Este es por tanto el contexto de una nueva epistemología emergente que, entre lo instituido y el poder instituyente, entre el acontecimiento y los rituales sociales, esto es, entre la topología imaginada y el imaginario utópico, plantea una mirada fractal en la ventana de la comunicación como pensamiento nomádico y genealógico acorde con las lógicas sociales que plantea la estructura de la red, en cuanto praxis necesariamente reflexiva en la que los educadores, y los profesionales de la información y de la educación, deben asomarse para sentir el vértigo del proceso constituyente en el que nos encontramos siguiendo, entre la contradicción y la pesadumbre de la duda, el sentido del adagio dialéctico que tanto estorba por su "ruido" distorsionador y desestructurante como zumbido de vida: eppur si muove.

IX. BIBLIOGRAFIA

- AGUILERA GAMONEDA, Joaquín: *La educación por televisión. Un servicio público desatendido*, EUNSA, Pamplona, 1980.
- AGUIRREGABIRIA, Mikel (Coord.): *Tecnología y educación*, Narcea, Madrid, 1988.
- AGLIETTA, Michel: *Regulación y crisis del capitalismo. La experiencia de los Estados Unidos, Siglo XXI*, México, 1979.
- ALABART, A.; GARCIA, S.; GINER, S. (Comps.): *Clase, poder y ciudadanía, Siglo XXI*, Madrid, 1994.
- ALBERICH, Tomás: "La crisis de los movimientos sociales y el asociacionismo de los años noventa", en *Documentación Social*, número 90, Madrid, 1993.
- ALBERICH, Tomás: *Política local, participación y asociacionismo*, Tesis doctoral, Universidad Complutense, Madrid, 1993.
- ALBERICH, Tomás: "Aspectos cuantitativos del asociacionismo en España", en *Documentación Social*, número 94, Madrid, 1994.
- ALBERT, Pierre y TUDESQ, André-Jean: *Historia de la radio y la televisión*, F.C.E., México, 1993.
- ALEXANDER, Jeffrey: *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial. Análisis multidimensional*, Gedisa, Barcelona, 1990.
- ALEXIS, B.: *Explotación teórica de la participación*, Editorial Humanitas, Buenos Aires, 1988.
- ALFARO MORENO, Rosa María: *De la conquista de la ciudad a la apropiación de la palabra. Una experiencia de educación popular y comunicativa con mujeres*, Tarea, Lima, 1988.
- ALFARO, Rosa María: *¿Comunicación popular o educación ciudadana?*, CEAAL, Santiago de Chile, 1994.
- ALFARO, Rosa María: *Una comunicación para otro desarrollo*, Calandria, Lima, 1995.

- ALONSO, Luis Enrique: "Entre el pragmatismo y el pansemilogismo. Notas sobre los usos (y abusos) del enfoque cualitativo en sociología", en R.E.I.S., número 43, Madrid, 1988, pp.157-173.
- ALONSO, Luis Enrique: "Postfordismo, fragmentación social y crisis de los nuevos movimientos sociales", en Sociología del Trabajo, número 16, Madrid, 1992.
- ALTAREJOS, Francisco: "La educación, entre la comunicación y la información", en Revista Española de Pedagogía, Año XLIV, número 171, enero-marzo, 1986.
- ALVIRA, Francisco: "Perspectiva cualitativa, perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica", en R.E.I.S., número 22, Madrid, 1983, pp.53-75.
- ANDER-EGG, Ezequiel: *La problemática del desarrollo de la comunidad*, Humanitas, Buenos Aires, 1987.
- ANDER-EGG, Ezequiel: *La animación y los animadores*, Narcea, Madrid, 1989.
- ANDER-EGG, Ezequiel: *Repensando la Investigación-Acción Participativa*, Documentos de Bienestar Social, Gobierno Vasco, 1990.
- ANDER-EGG, Ezequiel: *Introducción a la planificación*, Siglo XXI, Madrid, 1991.
- ANDUEZA, María: *Dinámica de grupos en educación*, Trillas, México, 1983.
- ANGUERA, María Teresa: *Metodología de la observación en las ciencias humanas*, Cátedra, Madrid, 1989.
- ANTEZANA, Mauricio: *Hegemonía y disidencia: temas para una propuesta educativa*, Centro de Información y Desarrollo de la Mujer, La Paz, 1989.
- ANTHONY, E.J. y FOULKES, S.H.: *Psicoterapia psicoanalítica de grupo*, Paidós, Buenos Aires, 1963.

- ANZIEU, D.: *La dinámica de los grupos pequeños*, Kapelusz, Buenos Aires, 1977.
- ANZIEU, D.: *El grupo y el inconsciente*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1978.
- APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1993.
- ARBATOV, Georgui: *El aparato de propaganda político e ideológico del imperialismo*, Akal, Madrid, 1975.
- ARRIETA, Mario: *Obstáculos para un nuevo orden informativo internacional*, CEESTEM/Nueva Imagen, México, 1980.
- ATLAN, H.: *Entre el cristal y el humo*, Editorial Debate, Madrid, 1990.
- AUSTIN, J.L.: *Cómo hacer cosas con palabras*, Paidós, Barcelona, 1981.
- AUTHIER, Michel y HESS, Remi: *L'analyse institutionnelle*, P.U.F., París, 1981.
- AYUNTAMIENTO DE PALMA: *Procesos socioculturales y participación*, Editorial Popular, Madrid, 1991.
- BAJTIN, Mijail: *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*, Barral, Barcelona, 1974.
- BAJTIN, Mijail: *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, México, 1995.
- BALANDIER, Georges: *El desorden*, Gedisa, Barcelona, 1990.
- BALL, S.J.: *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Paidós, México, 1989.
- BALL, S.J. (Comp.): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Ediciones Morata, Madrid, 1993.
- BALLESTA PAGAN, Javier: "Perspectivas actuales sobre los mass-media en la enseñanza", en *Anales de Pedagogía*, número 8, Murcia, 1990, pp.181-198.

- BALLESTA PAGAN, Javier: *La incorporación de la prensa a la escuela*, Seco Olea, Madrid, 1991.
- BANKS, O.: *Aspectos sociológicos de la educación*, Narcea, Madrid, 1983.
- BARKER, Martin y BEEZER, Anne (Eds.): *Introducción a los estudios culturales*, Editorial Bosch, Barcelona, 1994.
- BARREIRO, Julio: *Educación popular y proceso de concientización*, Siglo XXI, México, 1985.
- BARRIOS, I.: "Influencia de la familia en la educación de los niños", en *Revista de Educación*, número 132, 1985.
- BARTOLOME, Donaciano y SEVILLANO, María Luisa: *Enseñanza-aprendizaje con los medios de comunicación en la reforma*, Sanz y Torres, Madrid, 1991.
- BARTOLOME, M. y ANGUERA, M.T.: *La investigación cooperativa: vía para la innovación de la universidad*, PPU, Barcelona, 1980.
- BASALLA, G.: *La evolución de la tecnología*, CNCA/Crítica, México, 1991.
- BATESON, G.: *Espíritu y naturaleza*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1984.
- BAUTISTA, Antonio: "Los medios como soportes de sistemas de representación: implicaciones educativas", en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, número 14, 1992.
- BAZALGETTE, C.: *Los medios audiovisuales en la educación primaria*, Ediciones Morata, Madrid, 1991.
- BEL MALLÉN, José Ignacio: *El derecho a la información local*, Editorial Ciencia, Madrid, 1990.
- * - BELANGER, Paul: "La educación de adultos en los países industrializados", en *Perspectivas*, Vol. XXI, núm. 4, UNESCO, 1991.
- BELL, Daniel: *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Alianza, Madrid, 1977.

- BELTRAN, Miguel: *La realidad social*, Tecnos, Madrid, 1991.
- BENGEOA, José et al.: *Educación Popular y movimientos sociales*, Sur, Santiago de Chile, 1988.
- BENITO, Angel: *Fundamentos de la Teoría General de la Información*, Pirámide, Madrid, 1982.
- BENHABIB, S.: *Situating the self, gender, community and postmodernism*, Norton, Nueva York, 1992.
- BENVENISTE, Emile: *Problemas de lingüística general*, Siglo XXI, México, 1977.
- BERGER, P. y LUCKMANN, Th.: *La construcción social de la realidad*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1969.
- BERLO, D.K.: *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*, El Ateneo, Buenos Aires, 1969.
- BERNAL, J.: *Historia social de la ciencia*, Península, Barcelona, 1993.
- BERNE, E.: *Introducción al tratamiento de grupos*, Grijalbo, Barcelona, 1983.
- BERNSTEIN, Basil: *La estructura del discurso pedagógico*, Ediciones Morata, Madrid, 1993.
- BEST, J.W.: *Cómo investigar en educación*, Morata, Madrid, 1988.
- BETTI, G.: *Escuela, educación y pedagogía en Gramsci*, Martínez Roca, Barcelona, 1981.
- BION, W.R.: *Aprendiendo de la experiencia*, Paidós, Buenos Aires, 1966.
- BION, W.R.: *Experiencias en grupos*, Paidós, México, 1994.
- BIRNBAUM, N.: *Hacia una sociología crítica*, Península, Barcelona, 1974.
- BISKY, L.: *Crítica de la teoría burguesa de la comunicación de masas*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1982.

- BLANCHET, A. et al.: *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*, Narcea, Madrid, 1989.
- BORJA, Jordi: *Descentralización y participación ciudadana*, Instituto de Estudios de Administración Local, Madrid, 1987.
- BORJA, Jordi: *Por unos municipios democráticos. Diez años de reflexión política y movimiento ciudadano*, Instituto de Estudios de Administración Local, Madrid, 1986.
- BOURDIEU, Pierre: *¿Qué significa hablar?*, Akal, Madrid, 1985.
- BOURDIEU, Pierre: *La distinción*, Taurus, Madrid, 1988.
- BOURDIEU, Pierre: *Sociología y cultura*, Grijalbo, México, 1990.
- BOURDIEU, Pierre: *El sentido práctico*, Taurus, Madrid, 1991.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude y PASSERON, Jean-Claude: *El oficio de sociólogo*, Siglo XXI, México, 1993.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial Laia, Barcelona, 1981.
- BRUNER, Jerome: *Acción, pensamiento y lenguaje*, Alianza Editorial, Madrid, 1984.
- BRUNER, Jerome: *Realidad mental y mundos posibles*, Gedisa, Barcelona, 1988.
- BRUNER, Jerome: *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Alianza Editorial, Madrid, 1991.
- BUCI-GLUCKSMANN, Ch. y BADALONI, N.: *Gramsci: el Estado y la revolución*, Anagrama, Barcelona, 1976.
- BUSTAMANTE, Enrique: *Los amos de la información en España*, Akal, Madrid, 1982.

- CAFFAREL, C.; BERNETE, F. y BACA, V. (Eds.): *Primer Encuentro de Almagro. Comunicación y movimientos sociales*, Diputación de Ciudad Real, 1994.
- CALANDRIA: *La videodramatización popular: retos para la comunicación participativa*, Lima, 1989.
- CALVO, Gilberto: "Comunicación y educación en el desarrollo social", en *Estudios Pedagógicos*, número 10, 1984.
- CAMPUZANO RUIZ, Antonio: *Tecnologías audiovisuales y educación. Una visión desde la práctica*, Akal, Madrid, 1992.
- CARNOY, Martin: *La educación como imperialismo cultural*, Siglo XXI, México, 1983
- CARR, W. y KEMMIS, S.: *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Martínez Roca, Barcelona, 1988.
- CARTWRIGHT, D. y ZANDER, A.: *Dinámica de grupos*, Trillas, México, 1968.
- CASADEMONT, Jordi y MASEGOSA, Joan J.: *Integración curricular de los audiovisuales. Una experiencia probada*, Fundación Serveis de Cultura Popular/Editorial Alta Fulla, Barcelona, 1993.
- CASADO VELARDE, M.: *Lenguaje y cultura*, Síntesis, Madrid, 1988.
- CASANOVA, Ramón: "Industrias culturales y comunicación. Descolonización e informática. Las tendencias autoritarias en educación", en *Investigaciones Educativas Venezolanas*, número 1, Vol.II, Caracas, 1982.
- CASTAÑEDA, Margarita: *Los medios de comunicación y la tecnología educativa*, Trillas, México, 1987.
- CASTELLS, Manuel: *Movimientos sociales urbanos*, Siglo XXI, Madrid, 1974.
- CASTELLS, Manuel: *Capital, multinacionales, Estados nacionales y comunidades locales*, Siglo XXI, México, 1981.

- CASTELLS, Manuel: *La ciudad y las masas. Sociología de los movimientos sociales urbanos*, Alianza, Madrid, 1989.
- CASTILLA, A. y DIAZ, J.A.: "El ocio en la sociedad postindustrial", en *TELOS*, número 8, diciembre-febrero, 1986-87, pp.53-67.
- CASTILLEJO, J.L.: *Pedagogía tecnológica*, CEAC, Barcelona, 1987.
- CASTORIADIS, Cornelius: "Transformación social y creación cultural", en *Dia-logos de la Comunicación*, número 37, FELAFACS, Lima, 1993.
- CATRULO, Ricardo: *Cambio cultural y educación popular*, Seminario sobre Educación Popular en América Latina, Instituto del Hombre, Montevideo, 1990.
- CAZENEUVE, J.: *La sociedad de la ubicuidad*, Gustavo Gili, Barcelona, 1978.
- CEE: *Les nouvelles technologies de l'information dans l'éducation. France*, París, 1991.
- CEPAL: *Informe educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, 1992.
- CICOUREL, A.: *El método y la medida en sociología*, Editora Nacional, Madrid, 1982.
- C.I.M.S.: *III Curso sobre metodologías de participación. Perspectiva dialéctica, socioanálisis, Investigación-Acción Participativa*, Madrid, 1993.
- COLAS BRAVO, María Pilar; LOPEZ GORRIZ, Isabel y GONZALEZ RAMIREZ, Teresa: "Aplicaciones y aportaciones de la metodología de Investigación-Acción-Participativa a los programas de intervención educativa", en *Revista Investigación Educativa*, Vol.8, número 16, 1990, pp.271-275.
- COLECTIVO IOE: "Investigación-acción participativa. Introducción en España", en *Documentación Social*, número 92, Madrid, 1993.

- COMISION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Proyecto de informe sobre las nuevas tecnologías de la información y la educación*, Bruselas, 1986.
- CONSEJO INTERNACIONAL DEL CINE Y LA TELEVISION: *Education du grand public: sur le role, les effects, l'utilisation et la technologie des mass media*, UNESCO, París, 1979.
- COOK, T.D. y REICHARDT, Ch.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Morata, Madrid, 1986.
- COOMBS, Philip H.: *La crisis mundial de la educación*, Edicions 62, Barcelona, 1973.
- COOMBS, Philip H. (Ed.): *Meeting basic needs of the rural poor: The integrated community-based approach*, Pergamon Press, Nueva York, 1980.
- COOMBS, Philip H.: *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*, Santillana, Madrid, 1985.
- CORIAT, Benjamin: *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*, Siglo XXI, Madrid, 1993.
- CORIAT, Benjamin: *Pensar al revés. Trabajo y organización en la empresa japonesa*, Siglo XXI, Madrid, 1993.
- COROMINAS, Agustí: *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum*, Graó Editorial, Barcelona, 1994.
- CORRALES DIAZ, Carlos: *La investigación participativa*, Cuadernos de Trabajo ITESO, número 1, Guadalajara, 1987.
- CORZO TORAL, José Luis: *Leer periódicos en clase. Una programación para E.G.B., Medias, Adultos y Compensatoria*, Editorial Popular, Madrid, 1992.
- COULON, Alain: *La etnometodología*, Cátedra, Madrid, 1988.
- CROSBY, Philip: *Hablemos de calidad*, Mc Graw Hill, México, 1990.

- CRUISE O'BRIEN, Rita: "Medios de comunicación de masas, educación y transmisión de valores", en *Perspectivas*, Vol.X, número 1, UNESCO, París, 1980.
- CURRAN, James (Ed.): *Sociedad y comunicación de masas*, F.C.E., México, 1981.
- CHARLES, Mercedes: "La escuela y los medios de educación social: la relatividad del proceso hegemónico", en *Perfiles Educativos*, número 34, octubre-diciembre, México, 1986.
- CHARLES, Mercedes: "Nacionalismo y educación: una relación conflictiva", en *Cero en Conducta*, número 3, México, marzo-junio, 1988.
- CHARLES, Mercedes: "Educación superior y medios de comunicación: un encuentro conflictivo en el campo de la producción cultural", en *Reflexiones Universitarias*, UAM-X, México, 1989.
- CHARLES, Mercedes y OROZCO, Guillermo (Comps.): *Educación para la recepción*, Trillas, México, 1990.
- DABAS, Elina: *Red de redes. Las prácticas de la intervención en redes sociales*, Paidós, Buenos Aires, 1993.
- DAHL, A.G.: "La iniciación a la comunicación en un medio escolar", en *Perspectivas*, Vol.XIII, número 2, UNESCO, 1983.
- DAHRENDORF, Ralf: *El conflicto social moderno*, Mondadori, Madrid, 1990.
- DARCY DE OLIVEIRA, Rosiska y DOMINICE, Pierre: "Pedagogía del oprimido. Opresión de la pedagogía. El debate pedagógico", en *Cuadernos de Pedagogía*, número 7/8, Barcelona, 1975.
- DEARDEN, R.F.; HIRST, P.H. y PETERS, R.S.: *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*, Narcea, Madrid, 1982.
- DE LA CRUZ, Rafael: *Tecnología y poder*, Siglo XXI, México, 1987.
- DE LA ORDEN, Arturo: "Investigación cuantitativa y medida en educación", en *Bordón* número 41, 1989, pp.217-253.

- DE LA RIVA, Fernando y EQUIPO CLAVES: "Investigación participativa y autoformación grupal", en Documentación Social, número 92, Madrid, 1993.
- DELEUZE, Gilles: *La lógica del sentido*, Barral, Barcelona, 1971.
- DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Felix: *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Pre-textos, Valencia, 1988.
- DE MIGUEL DIAZ, Mario: "La IAP un paradigma para el cambio social", en Documentación Social, número 92, Madrid, 1993.
- DE OLIVEIRA LIMA, Lauro: *Educación para la comunidad*, Editorial Humanitas, Buenos Aires, 1970.
- DE OLIVEIRA LIMA, Lauro: *Mutaciones en educación según McLuhan*, Humanitas, Buenos Aires, 1976.
- DE OLIVEIRA SOARES, Ismar (Coord.): *Para uma leitura crítica dos jornais*, Ediciones Paulinas, Sao Paulo, 1984.
- DE PABLOS PONS, Juan: *Cine y enseñanza*, M.E.C., Madrid, 1986.
- DE PABLOS PONS, Juan y GORTARI DRETS, Carlos (Eds.): *Las nuevas tecnologías de la información en la educación*, Ediciones Alfar, Sevilla, 1992.
- DELGADO, Juan Manuel y GUTIERREZ, Juan (Coords.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, 1994.
- DELORME, Charles: *De la animación pedagógica a la investigación-acción*, Narcea, Madrid, 1985.
- DEL RIO, Pablo: "La integración de la representación audiovisual en la Reforma educativa", en Comunicación, Lenguaje y Educación, núm.14, 1992.
- DEMING, Edwards: *Calidad, productividad y competitividad. La salida de la crisis*, Editores Díaz Santos, Barcelona, 1989.
- DEMO, P.: *Investigación participante: mito y realidad*, Kapelusz, Buenos Aires, 1985.

- DEMO, P.: *Ciencias sociales y calidad*, Editorial Narcea, Madrid, 1988.
- DENZIN, N.: *The Research act in Sociology*, Aldine, Chicago, 1979.
- DEWEY, J.: *Democracia y educación*, Losada, Buenos Aires, 1963.
- DIAZ, Mario: "Introducción al estudio de Bernstein", en *Revista Colombiana de Educación*, número 15, Bogotá, 1985.
- DIAZ BORDENAVE, Juan: "Democratización de la comunicación, democratización de la educación", en *Chasqui*, número 5, Quito, 1982.
- DIAZ BORDENAVE, Juan: *Participación y sociedad*, Editora Búsqueda, Buenos Aires, 1989.
- DIAZ SALAZAR, Rafael: *El proyecto de Gramsci*, Anthropos, Barcelona, 1991.
- DOCUMENTATION FRANÇAISE: *Technologies nouvelles dans l'enseignement general et technique*, París, 1992.
- DOMINGUEZ BENITEZ, María Josefa: *Activos y creativos con los medios de comunicación social*, UNESCO/Ediciones Paulinas, Bogotá, 1990.
- DOMMENGET, M.: *Los grandes socialistas y la educación*, Fragua, Madrid, 1972.
- DOWNING, J.: *Radical media, the political experience of alternative communication*, South&Press, Boston, 1984.
- DUMAZEDIER, Joffre: *Televisión y educación popular*, Solar/Hachette, Buenos Aires, 1956.
- ECHEVARRIA, Javier: *Telépolis*, Destino, Madrid, 1994.
- ELIZALDE, Antonio: "La IAP y el diagnóstico de las necesidades comunitarias", en *Documentación Social*, número 92, Madrid, 1993.

- ELY, D.P.: "Los dos mundos de los alumnos de hoy", en *Perspectivas*, Vol.X, número 1, UNESCO, París, 1980.
- ELLIOTT, J.: *La investigación-acción en educación*, Morata, Madrid, 1990.
- ELLIOTT, J.: *La mejora de la educación a través de la investigación-acción*, Morata, Madrid, 1993.
- EQUIPO CLAVES: *De quién es la iniciativa del desarrollo sociocomunitario*, Editorial Popular, Madrid, 1991.
- EQUIPO PROMOCIONS: *Autoempleo en el desarrollo local*, Fondo Formación/ Editorial Popular, Madrid, 1992.
- ERAUSQUIN, Manuel Alonso y RISPA, Raúl (Eds.): *Función formativa de la televisión. Nuevas tecnologías en la vida cultural española*, Fundesco, Madrid, 1985.
- ESPINOZA, M.: *Evaluación de proyectos sociales*, Humanitas, Buenos Aires, 1983.
- ESTEINOU, Javier: *Medios de comunicación y capacitación de la fuerza de trabajo*, Cuadernos del TICOM/UAM-X, México, 1983.
- ESTEVE, J. M.: *El malestar docente*, Laia, Barcelona, 1987.
- EUDES, Y.: *La colonización de las conciencias. Las centrales USA de exportación cultural*, Gustavo Gili, Barcelona, 1984.
- FALS BORDA, Orlando y BRANDAO, R.: *La investigación participativa*, Instituto del Hombre, Montevideo, 1986.
- FALS-BORDA, Orlando: *Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua, Colombia y México*, Siglo XXI, Bogotá, 1986.
- FALS-BORDA, Orlando: "La investigación paticipativa y la intervención social", en *Documentación Social*, número 92, Madrid, 1993.
- FARIAS, Pedro y MULTIGNER, Gilles (Eds.): *La televisión local ante el reto del cable*, Diputación de Zaragoza, 1995

- FAURE, Edgar et al.: *Aprender a ser*, Alianza Universidad, Madrid, 1973.
- FAURIE, Albertine: *La pédagogie de la documentation dans le contexte de l'audiovisuel et des mass-média*, Editions du Centurion, París, 1980.
- FAURIE, Albertine y VALLET, Antonine (Eds.): *El lenguaje total, experiencia internacional de educación en la comunicación y en los medios de comunicación*, UNESCO, París, 1980.
- FEDERIGHI, Paolo et al.: *La organización local de la educación de adultos*, Editorial Popular/O.E.I., Madrid, 1992.
- FEINGENBAUM, Armand V.: *Control de Calidad Total*, CECSA, Mexico, 1990.
- F.E.M.P.: *Jornadas sobre la televisión local. El nuevo horizonte de los servicios municipales*, Vigo, 1991.
- FERNANDEZ BUEY, Francisco: *Actualidad del pensamiento de Gramsci*, Grijalbo, Barcelona, 1976
- FERNANDEZ DE CASTRO, Ignacio: *Reforma educativa y desarrollo capitalista*, Edicusa, Madrid, 1977.
- FERNANDEZ DE CASTRO, Ignacio: "La IAP y la investigación dialéctica", en *Documentación Social*, número 92, Madrid, 1993.
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano: *Trabajo, escuela e ideología: Marx y la crítica de la educación*, Akal, Madrid, 1985.
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano: *La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo*, Siglo XXI, Madrid, 1990.
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano: *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*, Visor, Madrid, 1990.
- FERNANDEZ LOBO, Mario: "La responsabilidad social y educativa de los medios de comunicación", en *Revista de Educación de la Universidad de Costa Rica*, Vol.IV, número 1, julio 1980.
- FERRES, Joan: *Video y educación*, Paidós, Barcelona, 1992.

- FESTINGER, L. y KATZ, D.: *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*, Paidós, Barcelona, 1992.
- FEYERABEND, P.: *Contra el método*, Ariel, Barcelona, 1978.
- FLICHY, Patrice: *Las multinacionales del audiovisual. Por un análisis económico de los media*, Gustavo Gili, Barcelona, 1982.
- FLICHY, Patrice: *Una historia de la comunicación moderna. Espacio público y vida privada*, Gustavo Gili, México, 1993.
- FLOREZ MIGUEL, Cirilo: "Modernidad y posmodernidad. La función del saber en una sociedad avanzada y sus repercusiones en educación", en *Studia Paedagogica*, número 17-18, enero-diciembre, 1986.
- FONTANA, Josep: *La historia después del fin de la historia*, Crítica, Barcelona, 1992.
- FORD, Aníbal: *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1994.
- FREIRE, Paulo: *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Madrid, 1989.
- FREIRE, Paulo: *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, Siglo XXI, Madrid, 1978.
- FREIRE, Paulo: *¿Extensión o comunicación?. La concientización en el medio rural*, Siglo XXI, Madrid, 1982.
- FREIRE, Paulo: *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, Madrid, 1984.
- FREIRE, Paulo: *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid, 1992.
- FREIRE, Paulo: *Pedagogía de la esperanza*, Siglo XXI, Madrid, 1993.
- FREIRE, Paulo y FAUNDEZ, A.: *Por uma pedagogia da pergunta*, Paz e Terra, Río de Janeiro, 1985.
- FUENZALIDA, Valerio: *Televisión. Padres-hijos*, CENECA/Ediciones Paulinas, Santiago de Chile, 1984.

- FUENZALIDA, Valerio (Ed.): *Educación para la comunicación televisiva*, CENECA/UNESCO, Santiago de Chile, 1986.
- FUENZALIDA, Valerio (Ed.): "El programa de CENECA en Recepción Activa de TV", en *Diálogos de Comunicación*, número 19, FELAFACS, Lima, 1988.
- FUENZALIDA, Valerio: *Televisión, pobreza y desarrollo*, Corporación de Promoción Universitaria, Santiago de Chile, 1991.
- GALINDO CACERES, Jesús: *Organización social y comunicación*, Premiá Editora, México, 1986.
- GALINDO CACERES, Jesús: *Ideología y comunicación. El Estado, la hegemonía y la difusión masiva*, Premiá Editora, México, 1992.
- GALLINDO, Luciano: *Gramsci y las ciencias sociales*, Pasado y Presente, Córdoba, 1974
- GALTUNG, J.: *Teoría y método de la investigación social*, EUDEBA, Buenos Aires, 1973.
- GARCIA CANCLINI, Néstor: " ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular? ", en *Comunicación y Culturas Populares en Latinoamérica*, Seminario del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, FELAFACS/GG, México, 1987.
- GARCIA FERRANDO, M.; ALVIRA, F.; IBAÑEZ, J. (Eds.): *El análisis de la realidad social*, Alianza Universidad, Madrid, 1986.
- GARGANI, Aldo (Ed.): *Crisis de la razón. Nuevos modelos en la relación entre saber y actividad humana*, Siglo XXI, México, 1983.
- GARMENDIA, José Antonio y PARRA, Francisco: *Sociología industrial y de los recursos humanos*, Taurus, Madrid, 1993.
- GEERTZ, C.: *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 1988.
- GEERTZ, C.. et al.: *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Gedisa, Barcelona, 1991.

- GELPI, Ettore: *Educación permanente*, Editorial Popular, Madrid, 1992.
- GIACOMANTONIO, Marcello: *La enseñanza audiovisual. Metodología didáctica*, Gustavo Gili, Barcelona, 1979.
- GIDDENS, Anthony: *Las nuevas reglas del método sociológico*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1987.
- GIDDENS, A. y TURNER, J.: *Teoría social hoy*, Alianza Universidad, Madrid, 1991.
- GIDDENS, A.: *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1995.
- GIFREU, Josep: *El debate internacional de la comunicación*, Ariel, Barcelona, 1986.
- GIMENO SACRISTAN, J.: *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*, Morata, Madrid, 1985.
- GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ, A. (Eds.): *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid, 1992.
- GIORDANO, Eduardo y ZELLER, Carlos: *Europa en el juego de la comunicación global*, Furdesco, Madrid, 1988.
- GIROUX, Henry: "La formación del profesorado y la ideología del control social", en *Revista de Educación*, número 284, Madrid, 1987.
- GIROUX, Henry: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós/MEC, Barcelona, 1990.
- GIROUX, Henry: *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, Siglo XXI, México, 1992.
- GIROUX, Henry A.: *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Siglo XXI, México, 1993.
- GLIGO, María Eugenia: "El proceso comunicativo en la educación", en *Revista de Pedagogía*, número 38, Santiago de Chile, 1988.

- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, D.: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata, Madrid, 1988.
- GOFFMAN, Erving: *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1971.
- GOLDSMITH, Edward: "La economía global contra la economía local", en *Alfoz*, número 108, Madrid, 1994.
- GOMEZJARA, Francisco y PEREZ RAMIREZ, Nicolás: *El diseño de la investigación social*, Editorial Fontamara, México,, 1986.
- GONNET, J.: *El periódico en la escuela*, Narcea, Madrid, 1987.
- GONZALEZ, A. et al.: *La investigación-acción como metodología en ciencias sociales*, Editorial Cossío, Murcia, 1989.
- GONZALEZ, Jorge: *Más (+) Cultura (s). Ensayos sobre realidades plurales*, CONACULTA, México, 1994.
- GONZALEZ, Jorge y GALINDO, Jesús (Coords.): *Metodología y cultura*, CONACULTA, México, 1994.
- GONZALEZ MOTTA, Luis: "Comunicación popular: contradicciones y desafíos", en *Chasqui*, número 8, octubre-diciembre, 1983.
- GOYETTE, Gabriel y LESSARD-HEBERT, Michelle: *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*, Laertes, Barcelona, 1988.
- GRANT, D.: *El dominio de la comunicación educativa*, Anaya, Madrid, 1978.
- GRAO, Julio (Coord.): *Planificación de la educación y mercado de trabajo*, Narcea, Madrid, 1988.
- GRAMSCI, Antonio: *Antología. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán*, Siglo XXI, México, 1988.
- GRAS, Alain: *Sociología de la educación*, Narcea, Madrid, 1985.
- GREENFIELD MARKS, P.: *El niño y los medios de comunicación*, Ediciones Morata, Madrid, 1985.

- GUIRAUD, P.: *La semiología*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1972.
- GUTIERREZ, Francisco: *El lenguaje total. Una pedagogía de los medios de comunicación*, Humanitas, Buenos Aires, 1974.
- GUTIERREZ, Francisco: "Un matrimonio necesario", en *Revista Comunicación América Latina*, número 18, Quito, 1987.
- GUTIERREZ, Francisco: *Educación como praxis política*, Siglo XXI, México, 1991.
- GUTIERREZ, Francisco: *Pedagogía de la comunicación en la educación popular*, Editorial Popular, Madrid, 1993.
- GUTIERREZ, Francisco y PRIETO CASTILLO, Daniel: *Las mediaciones pedagógicas, apuntes para una educación a distancia alternativa*, R.N.T.C., San José de Costa Rica, 1991.
- GUTIERREZ TORDABLE, Emilio: *El pensamiento pedagógico del Lenguaje Total*, Universidad Pontificia, Salamanca, 1980.
- GUZMAN CEBRIAN, Julio: "La teleeducación en Canarias", en *Revista de Educación*, número 28, Madrid, enero-abril, 1980.
- HABERMAS, Jürgen: *Conocimiento e interés*, Taurus, Madrid, 1982.
- HABERMAS, Jürgen: *La lógica de las ciencias sociales*, Tecnos, Madrid, 1988.
- HALL, E.T.: *La dimensión oculta. Enfoque antropológico del uso del espacio*, Instituto de Estudios de Administración Local, Madrid, 1973.
- HAMELINK, Cees: *Finanzas e información*, ILET/Nueva Imagen, México, 1984.
- HANNOUN, Hubert: *Iván Illich o la escuela sin sociedad*, Ediciones Península, Barcelona, 1976.
- HEINEMANN, P.: *Pedagogía de la comunicación no verbal*, Herder, Barcelona, 1980.
- HELLER, Agnes: *Para cambiar la vida*, Grijalbo, Barcelona, 1982.

- HERBERT, E.L. y FERRY, G.: *Pedagogía y psicología de los grupos*, Terra Nova, Barcelona, 1969.
- HERMOSILLA, Maria Elena: *Explorando la recepción televisiva*, CENECA/CENCOSEP, Santiago de Chile, 1987.
- HESS, Remi: *La sociologie d'intervention*, P.U.F., París, 1981.
- HIERNAUX, Daniel: "Apertura económica y regiones. ¿Nuevas perspectivas?", en *Revista Ciudades*, núm. 22, abril-junio de 1994.
- HILL, Dilys M.: *Teoría democrática y régimen local*, Instituto de Estudios de Administración Local, Madrid, 1980.
- HIRSCHMAN, A.O.: *Salida, voz y lealtad*, FCE, México, 1977.
- HOFFMAN, A. (Comp.): *Las comunicaciones en la diplomacia moderna*, Dimelisa, México, 1976.
- HOGGART, Richard: *La cultura obrera en la sociedad de masas*, Grijalbo, México, 1990.
- HYMES, D.: "On communicative competence", en J.D. Price and J. Holmers (Eds.): *"Sociolinguistics"*, Penguin Books, Londres, 1971.
- IANNINI, Octavio: *Teorías de la globalización*, Siglo XXI, México, 1996.
- IBAÑEZ, Jesús: "Usos tópicos y abusos utópicos de las técnicas de grupo", en *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, número 1, Madrid, 1981.
- IBAÑEZ, Jesús: *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*, Siglo XXI, Madrid, 1985.
- IBAÑEZ, Jesús: "Las medidas de la sociedad", en R.E.I.S., número 29, Madrid, 1985.
- IBAÑEZ, Jesús (Ed.): *Nuevos avances en la investigación social*, Anthropos, Barcelona, 1990.
- IBAÑEZ, Jesús: *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: crítica y técnica*, Siglo XXI, Madrid, 1992.

- IBAÑEZ, Jesús: *El regreso del sujeto (la investigación social de segundo orden)*, Siglo XXI, Madrid, 1994.
- IBAÑEZ, Jesús: *Por una sociología de la vida cotidiana*, Siglo XXI, Madrid, 1995.
- IBAÑEZ VIDAL, Josep: *El arte electrónico en la escuela. El uso creativo del vídeo y de la informática*, Fundación Serveis de Cultura Popular/Editorial Alta Fulla, Barcelona, 1993.
- IFAPLAN: *Políticas educativas europeas. Treinta experiencias piloto*, Editorial Popular/M.E.C., Madrid, 1988.
- ILLICH, Iván et al.: *Un mundo sin escuelas*, Nueva Imagen, México, 1977.
- IMBERNON, Francisco: *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Graó Editorial, Barcelona, 1994.
- IMDEC: *Técnicas participativas para la educación popular*, Editorial Popular, Madrid, 1993.
- INGLEHART, Ronald: *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas*, Siglo XXI, Madrid, 1991.
- ISHIKAWA, Kaouru: *¿Qué es el control total de la calidad?*, Norma, Bogotá, 1986.
- INSTITUTO DEL LENGUAJE TOTAL: *Les objectifs du langage total*, Saint-Etienne Cedex, 1977.
- IPAL: *El NOMIC cara al 2000*, Lima, 1990.
- JACOB, A.: *Metodología de la investigación-acción*, Humanitas, Buenos Aires, 1985.
- JAMESON, Fredric: *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*, Paidós, Barcelona, 1991.
- JENSEN, K.B. y JANKOWSKI, N.W. (Eds.): *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*, Editorial Bosch, Barcelona, 1993.

- JOHNSON, M.C.: *Utilización didáctica del ordenador electrónico*, Editorial Anaya, Madrid, 1987.
- JONES, Graham: *Ciencia y tecnología en los países en desarrollo*, Fondo de Cultura Económica, México, 1973.
- JORDAN, José Antonio: "Reflexiones en torno a la consideración pedagógica de la educación formal, no formal e informal", en *Teoría de la Educación*, Vol.V, 1993, pp.139-148.
- JOVER, Daniel: *La formación ocupacional para la educación permanente y el desarrollo local*, Editorial Popular/M.E.C., Madrid, 1991.
- JURAN, Joseph M.: *Juran y el liderazgo para la calidad. Un manual para directivos*, Editores Díaz de Santos, Barcelona, 1990.
- KAES, R.; BLEGER, J. et al.: *La institución y las instituciones*, Paidós, Buenos Aires, 1983.
- KAPLUN, Mario: *Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos*, UNESCO/ORIALC, Santiago de Chile, 1983.
- KAPLUN, Mario: *El comunicador popular*, Humanitas, Buenos Aires, 1987.
- KAPLUN, Mario: *Comunicación, democratización y hegemonía en la perspectiva del año 2000. El factor cultural*, IPAL, Lima, 1989.
- KAPLUN, Mario: *Comunicación entre grupos*, Humanitas, Buenos Aires, 1990.
- KAPLUN, Mario: *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa*, UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 1992.
- KAPLUN, Mario: "Repensar la educación a distancia desde la comunicación", en *Diálogos de la Comunicación*, número 23, Lima, 1992.
- KAPLUN, Mario: "Del educando oyente al educando hablante", en *Diálogos de la Comunicación*, número 37, FELAFACS, Lima, 1993.

- KEENEY, B. P.: *Estética del cambio*, Paidós, Buenos Aires, 1983.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R.: *Cómo planificar la Investigación-Acción*, Laertes, Barcelona, 1988.
- KOENIG, Allen E. y HILL, Ruane B. (Eds.): *TV educativa: presente y futuro*, Troquel, Buenos Aires, 1970.
- KONING, R.: *Sociología de la comunicación local*, Euroamérica, Madrid, 1971.
- KUHN, T.S.: *La estructura de las revoluciones científicas*, FCE, México, 1976.
- KUPISIEWICZ, C.: "La escuela y los medios de comunicación", en *Perspectivas*, Vol. WIV, número 1, Unesco, París, 1984.
- KUZNETSON, U.M.: "La televisión educativa universitaria: algunas cuestiones sobre la teoría y la práctica de su empleo", en *Educación Superior Contemporánea*, número 1, México, 1985.
- LABARCA, Guillermo (Comp.): *Economía política de la educación*, Nueva Imagen, México, 1989.
- LACLAU, Ernesto: *Política e ideología en la teoría marxista*, Siglo XXI, Madrid, 1979.
- LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Chantal: *Hegemonía y estrategia socialista*, Siglo XXI, Madrid, 1987.
- LAMO DE ESPINOSA, E.: *La sociedad reflexiva*, Siglo XXI, Madrid, 1990.
- LAPASSADE, G. y LOURAU, R.: *Las claves de la sociología*, Laia, Barcelona, 1971.
- LAPASSADE, G.: *Grupos, organizaciones e instituciones*, Granica, Barcelona, 1977.
- LAPASSADE, G.: *Autogestión pedagógica*, Granica, Barcelona, 1977.
- LAPASSADE, G.: *El analizador y el analista*, Gedisa, Barcelona, 1979.

- LAPASSADE, G.: *Socioanálisis y potencial humano*, Gedisa, Barcelona, 1980.
- LASO PRIETO, J.M.: *Introducción al pensamiento de Gramsci*, Ayuso, Madrid, 1973.
- LASZLO, E. et al.: *Obstáculos para el nuevo orden internacional*, CEESTEM/Nueva Imagen, México, 1981.
- LEGOFF, Jacques: *Pensar la historia*, Paidós, Barcelona, 1991.
- LEIRMAN, Walter et al.: *La educación de adultos como proceso*, Editorial Popular, Madrid, 1991.
- LERENA, CARLOS: *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y cultura contemporánea*, Akal, Madrid, 1983.
- LIEBERT, Robert M.; Neale, John y Davidson, Emily: *La TV y los niños*, Editorial Fontanella, Barcelona, 1976.
- LOMBARDI, F.: *Las ideas pedagógicas de Gramsci*, A. Redondo, Barcelona, 1972.
- LOPEZ-BARAJAS, E.: *Fundamentos de la metodología científica*, UNED, Madrid, 1988.
- LOPEZ DE CEBALLOS, Paloma: *Un método para la investigación-acción-participativa*, Editorial Popular, Madrid, 1989.
- LOPEZ DE CEBALLOS, Paloma: "La IAP: un enfoque integral", en *Documentación Social*, número 92, Madrid, 1993.
- LORENTE, Santiago: *La casa inteligente. Hacia un hogar interactivo y automatizado*, Fundesco, Madrid, 1991.
- LOURAU, R.: *Sociologue à plein temps. Analyse institutionnelle et pédagogie*, Epi, París, 1976.
- LOURAU, R.: *El Estado y el inconsciente*, Kairós, Barcelona, 1979.
- LOURAU, R.: *El análisis institucional*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1988.

- LOURAU, R.: *El diario de investigación*, Universidad de Guadalajara, México, 1989.
- LUC, Jean-Nöel: *La enseñanza de la historia a través del medio*, Editorial Cincel, Madrid, 1981.
- LLANOS NORNA, Segundo: *Periodismo pedagógico*, Editorial Libertades, Trujillo, 1993.
- MACIA MERCADE, Juan: *La comunicación regional y local*, Editorial Ciencia, Madrid, 1993.
- MAFFESOLI, Michel: *El tiempo de las tribus*, Icaria, Madrid, 1990.
- MAISSONEUVE, J.: *La dinámica de los grupos*, Proteo, Buenos Aires, 1968.
- MANACORDA, M. A.: *Marx y la pedagogía moderna*, Oikos-Tau, Barcelona, 1975.
- MANNONI, Maud: *La educación imposible*, Siglo XXI, México, 1979.
- MARCHIONI, Marco: *Planificación social y organización de la comunidad*, Editorial Popular, Madrid, 1987.
- MARISHIMA, M.: *Capitalisme et confucianisme: l'éthique japonaise et la technologie moderne*, Flammarion, París, 1987.
- MARSAL, J. F.: *La crisis de la sociología norteamericana*, Ediciones Península, Barcelona, 1977.
- MARTIN, Michel: *Semiología de la imagen y pedagogía*, Narcea, Madrid, 1987.
- MARTIN BARBERO, Jesús: "Memoria narrativa e industria cultural", en *Comunicación y Cultura*, número 12, UAM-X, México, 1985.
- MARTIN-BARBERO, Jesús: *Procesos de comunicación y matrices de cultura. Itinerario para salir de la razón dualista*, FELAFACS-Gustavo Gili, México, 1987.

- MARTIN BARBERO, Jesús: "Comunicación, pueblo y cultura en el tiempo de las transnacionales", en *Comunicación y Culturas Populares en Latinoamérica*, Seminario del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, FELAFACS/GG, México, 1987.

- MARTIN BARBERO, Jesús: *De los medios a las mediaciones*, Gustavo Gili, Barcelona, 1989.

- MARTIN BARBERO, Jesús: "Comunicación, campo cultural y proyecto mediador", en *Diálogos de la Comunicación*, número 26, FELAFACS, Lima, 1990.

- MARTIN SANTOS, Luis: *Diez lecciones de epistemología*, Akal, Madrid, 1991.

- MARTIN SERRANO, Manuel: *La producción social de la comunicación*, Alianza Universidad, Madrid, 1986.

- MARTINEZ TERRERO, José: *Comunicación grupal liberadora*, Ediciones Paulinas, Buenos Aires, 1985.

- MASTERMAN, Len: *La enseñanza de los medios de comunicación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1993.

- MATTELART, A.: *Agresión desde el espacio. Cultura y napalm en la era de los satélites*, Siglo XXI, México, 1972.

- MATTELART, A.: *La comunicación masiva en el proceso de liberación*, Siglo XXI, Madrid, 1976.

- MATTELART, A.: *Multinacionales y sistemas de comunicación. Los aparatos ideológicos del imperialismo*, Siglo XXI, Madrid, 1977.

- MATTELART, A.: *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*, Fundesco, Madrid, 1993.

- MATTELART, A.: *Invención de la comunicación*, Editorial Bosch, Barcelona, 1995.

- MATTELART, A. y M.: *Los medios de comunicación en tiempos de crisis*, Siglo XXI, México, 1981.

- MATTELART, A. y M.: *Pensar sobre los medios. Comunicación y crítica social*, Fundesco, Madrid, 1987.

- MATTELART, A. y M.: "La recepción o el retorno al sujeto", en Revista Diálogos de la Comunicación, núm.30, Lima, 1991, pp.10-18.

- MATTELART, A. y SCHMUCLER, Héctor: *América Latina en la encrucijada telemática*, Paidós, Barcelona, 1983.

- MATTELART, Armand y STOURDZE, Y.: *Tecnología, cultura y comunicación*, Mitre, Barcelona, 1984.

- MATTELART, Michèle: "Educación, televisión y cultura masiva", en Comunicación y Cultura, número 12, UAM-X, México, 1984.

- MATURANA, Humberto y VARELA, Francisco: *El árbol del conocimiento*, Ed. Universitaria, Santiago de Chile, 1986.

- MATURANA, Humberto: *Emociones y lenguajes en educación y política*, Hachette, Santiago de Chile, 1990.

- MCANANY, Emile (Ed.): *Communications in the rural Third World*
- *The role of information in development*, Praeger Publishers, Nueva York, 1980.

- MCBRIDE, Sean et al.: *Un sólo mundo, voces múltiples*, F.C.E., México, 1980.

- MCCLINTOCK, Robert O.; STREIBEL, Michael J. y VAZQUEZ GOMEZ, Gonzalo: *Comunicación, tecnología y diseños de instrucción: la construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores*, C.I.D.E., Madrid, 1993.

- McQUAIL, D.: *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*, Paidós, Barcelona, 1985.

- MEAD, G.H.: *Espíritu, persona y sociedad*, Paidós, Buenos Aires, 1972.

- MEC: *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*, Centro de Publicaciones, Madrid, 1989.

- MEDRANO BASANTA, Gemma: *Nuevas tecnologías en la formación*, EUEMA, Madrid, 1993.

- MENDES DE BARROS, Laan (Org.): *Comunicación, cultura y cambio social*, WACC, Sao Paulo, 1994.

- MENENDEZ, Antonio: *Comunicación y desarrollo*, Escuela Técnica de la Asociación Nacional de Publicidad, México, 1969,
- MILES, M. y HUBERMAN, A.M.: *Qualitative data analysis*, Sage, California, 1984.
- MILLAN PEREIRA, Juan Luis: *La economía de la información*, Editorial Trotta, Madrid, 1993.
- MILLS, C.W.: *La imaginación sociológica*, FCE, México, 1975.
- MOLES, A.: "Televisión y prospectiva cultural", en Editec, número 11, Madrid, 1976.
- MONCLUS, A.: *Pedagogía de la contradicción: nuevos planteamientos en educación de adultos*, Anthropos, Barcelona, 1988.
- MONTAÑES, Manuel: "Aportaciones básicas de la IAP en su relación con los movimientos sociales", en Documentación Social, número 92, Madrid, 1993.
- MONTERO, Fernando: *Retorno a la fenomenología*, Anthropos, Barcelona, 1987.
- MORAGAS, M.: *Semiótica y comunicación de masas*, Península, Barcelona, 1976.
- MORAGAS, M.: *Teorías de la comunicación*, Gustavo Gili, Barcelona, 1985.
- MORIN, Edgar: *El paradigma perdido*, Kairós, Barcelona, 1974.
- MORIN, Edgar: *Ciencia con conciencia*, Anthropos, Barcelona, 1984.
- MORIN, Edgar: *El método. La naturaleza de la Naturaleza*, Cátedra, Madrid, 1986.
- MORIN, Edgar: *El método. El conocimiento del conocimiento*, Cátedra, Madrid, 1988.
- MORIN, Edgar: *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona, 1994.

- MORIN, Edgar: *Sociología*, Editorial Tecnos, Madrid, 1995.
- MORRIS, David y HESS, Karl: *El poder del vecindario. El nuevo localismo*, Gustavo Gili, Barcelona, 1978.
- MOUZALIS, N.P.: *Post-Marxist Alternatives. The Construction of social orders*, MacMillan, Londres, 1990.
- MOYA, Carlos: *Sociólogos y sociología*, Siglo XXI, Madrid, 1990.
- NAISBITT, J.: *Global paradox*, Avon Books, Nueva York, 1995.
- NAVARRO, Pablo: *El holograma social. Una ontología de la socialidad humana*, Siglo XXI, Madrid, 1994.
- NEGRI, Antonio: *Dominio y sabotaje*, El Viejo Topo, Barcelona, 1979.
- NEGRI, Antonio: *Del obrero-masa al obrero social*, Anagrama, Barcelona, 1980.
- NEGRI, Antonio: *La anomalía salvaje. Ensayo sobre poder y potencia en Baruch de Spinoza*, Anthropos, Barcelona, 1993.
- NETHOL, A. M. y PICCINI, M.: *Introducción a la pedagogía de la comunicación*, UAM-X, México, 1984.
- NOYA, F.J.: "Por un situacionismo sistémico", en R.E.I.S., número 55, Madrid, 1991.
- NOVAK, J. D. y GOWIN, D. B.: *Aprendiendo a aprender*, Martínez Roca, Barcelona, 1988.
- NUN, J.: *La rebelión del coro. Estudios sobre la racionalidad política y el sentido común*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1989.
- O.C.D.E.: *La educación y el problema del desempleo*, Narcea, Madrid, 1983.
- O.C.D.E.: *Reseaux d'information et nouvelles technologies: perspectives et consequences pour l'action gouvernementale pour les années 90*, París, 1989.

- O'DONNELL, Pacho: *Teoría y técnica de la psicoterapia grupal*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1983.
- OGLIASTRI, Enrique: *Gerencia japonesa y círculos de participación en América Latina*, Norma, Bogotá, 1988.
- OMHAE, Kenichi: *La mente del estratega. El triunfo de los japoneses en el mundo de los negocios*, Mc Graw Hill, México, 1990.
- ORIOL COSTA I BADIA, P.; PEREZ TORNERO, J. M. y MARTINEZ ABADIA, J.: *Realidad y perspectivas de la televisión local*, Diputación de Barcelona, 1992.
- OROZCO, Guillermo: *Al rescate de los medios*, Fundación Manuel Buendía, México, 1994.
- OSORIO, Jorge (Ed.): *Educación de adultos y democracia*, Editorial Popular, Madrid, 1990.
- O'SULLIVAN RYAN, Jeremiah y KAPLUN, Mario: *Communications and society: Communication methods to promote grass-roots participation*, UNESCO, París, 1981.
- PALAZON ROMERO, Francisco: "La investigación-acción como metodología puente entre la educación de adultos y el desarrollo comunitario", en *Pedagogía Social*, número 7, 1992.
- PALAZON ROMERO, Francisco: "Implicación, acción-reflexión-acción", en *Documentación Social*, número 92, Madrid, 1993.
- PASCUAL, Roberto (Coord.): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, Narcea, Madrid, 1988.
- PASQUALI, Antonio: *Comprender la comunicación*, Monte Avila, Caracas, 1990.
- PASTORE, J. O.: *Las comunicaciones en el desarrollo de un país*, Editorial Roble, México, 1969.
- PATTON, M.: *Qualitative evaluation methods*, Sage, California, 1986.

- PEDROSA, A.: "La educación popular y los medios de comunicación pedagógica", en *Reflexiones Pedagógicas*, número 9, julio-diciembre, 1984.
- PEIRCE, Charles: *La ciencia de la semiótica*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1986.
- PEPPINO BARALE, Ana María: *Radiodifusión educativa*, Gernika, México, 1991.
- PEREZ LEDESMA, Manuel: "Cuando lleguen los días de la cólera (Movimientos sociales, teoría e historia)", en *Zona Abierta*, número 69, Madrid, 1994.
- PEREZ SERRANO, María Gloria: *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo*, Dykinson, Madrid, 1990.
- PEREZ TORNERO, José Manuel: *El desafío educativo de la televisión*. Para comprender y usar el medio, Paidós, Barcelona, 1994.
- PEREZ VILARIÑO, José: *Los periódicos ante las autonomías*, Akal, Madrid, 1982.
- PERKINS, James: "Comunicación y cooperación para el desarrollo de la educación", en *Docencia*, número 13, enero-abril 1985.
- PICARD, P. y MARC, E.: *La interacción social*, Paidós, Barcelona, 1992.
- PICCINI, Mabel y NETHOL, Ana María: *Introducción a la pedagogía de la comunicación*, Trilas, México, 1990.
- PICHON-RIVIERE, E.: *El proceso grupal*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1977.
- PINO PERTIERRA, C y ARNAU TORNOS, A.: *Vivir: un juego de insumisión. Hacia una cultura intersubjetiva de la igualdad*, Siglo XXI, Madrid, 1995.
- PIQUERAS, José A.: *El taller y la escuela*, Siglo XXI, Madrid, 1988.

- PIZZORNO, Alessandro: "Algún otro tipo de alteridad: Una crítica a las teorías de la elección racional", en Sistema, número 88, Madrid, 1989.
- PIZZORNO, Alessandro: "Identidad e interés", en Zona Abierta, número 69, Madrid, 1994.
- PLOMAN, Edward W.: *Satélites de comunicación*, Gustavo Gili, Barcelona, 1985.
- POPA, D.: *Un reto mundial. La educación a distancia*, UNED, Madrid, 1986.
- POPKEWITZ, Th. S.: *Paradigma e ideología en investigación educativa*, Mondadori, Madrid, 1988.
- POPKEWITZ, Th.S.: *Sociología política de las reformas educativas*, Morata, Madrid, 1994.
- PORCHER, Louis: *La escuela paralela*, Kapelusz, Buenos Aires, 1976.
- PORCHER, Louis (Coord.): *Medios audiovisuales. Aplicación a la lengua, matemáticas, ciencias, naturales y sociales, idiomas, plástica y tecnología*, Editorial Cincel, Madrid, 1980.
- POSTMAN, Neil: *La enseñanza como actividad crítica*, Fonetanel·la, Barcelona, 1981.
- POSTMAN, Neil: *Divertirse hasta morir*, La Tempestad, Madrid, 1992.
- POSTMAN, Neil y WEINGARTNER, Charles: *La enseñanza como actividad crítica*, Editorial Fontanella, Barcelona, 1975.
- PRADO, Emili: "Televisión comunitaria en Cataluña", en TELOS, número 2, Madrid, 1985, pp.53-58.
- PRADO, Emili y MORAGAS, Miguel (Coords.): *Televisiones locales. Tipologías y aportaciones de la experiencia catalana*, Col·legi de Periodistes de Catalunya, Barcelona, 1994.
- PRICE, J.D. y HOLMERS, J. (Eds.): *Sociolinguistics*, Penguin Books, Londres, 1971.

- PRIETO CASTILLO, Daniel: *Educación y comunicación*, Editorial Belén, Quito, 1983.
- PRIETO CASTILLO, Daniel: "Comunicación y educación frente a la integración mercantil", en *Anuario de Estudios Latinoamericanos*, número 14, 1984.
- PRIETO CASTILLO, Daniel: *La fiesta del lenguaje*, UAM-X, México, 1986.
- PRIETO CASTILLO, Daniel: *El autodiagnóstico comunitario e institucional*, Humanitas, Buenos Aires, 1988.
- PRIETO CASTILLO, Daniel: *El derecho a la imaginación*, Ediciones Paulinas, Buenos Aires, 1988.
- PRIETO CASTILLO, Daniel: *Discurso autoritario y comunicación alternativa*, Premiá Editora, México, 1989.
- PRIETO DEL CAMPO, Carlos: *Teoría marxista de la lucha de clases en la subsunción real*, Tesis doctoral, Facultad de Filosofía, Universidad Complutense, Madrid, 1994.
- PRIGOGINE, I. y STENGERS, I.: *La nueva alianza*, Alianza Editorial, Madrid, 1983.
- PRIGOGINE, I.: *¿Tan sólo una ilusión?. Una exploración del caos al orden*, Tusquets, Barcelona, 1988.
- PUIG ROVIRA, Josep María y TRILLA, Jaume: *La pedagogía del ocio*, Laertes, Barcelona, 1987.
- QUINTANA, José María (Coord.): *Sociología y economía de la educación*, Editorial Anaya, Madrid, 1984.
- QUINTANA, José María (Coord.): *Investigación participativa. Educación de adultos*, Narcea, Madrid, 1986.
- QUINTANA, José María: "La pedagogía social en Italia", en *Revista de Pedagogía Social*, número 4, 1989, pp.7-26.
- QUINTANA, José María: *Pedagogía comunitaria. Perspectivas mundiales de la educación de adultos*, Narcea, Madrid, 1991.

- QUIROS, Fernando: *Introducción a la estructura real de la información*, EUDEMA, Madrid, 1988.
- QUIROZ, María Teresa: "Los medios: ¿una escuela paralela?", en Cuadernos CICOSUL, número 1, Universidad de Lima, 1984.
- QUIROZ, María Teresa: *Todas las voces. Comunicación y educación en Perú*, Universidad de Lima, 1993.
- QUIROZ, María Teresa: "Educar en la comunicación, comunicar en la educación", en *Diálogos de la Comunicación*, número 37, FELAFACS, Lima, 1993.
- RASCHKE, Joachim: "Sobre el concepto de movimiento social", en *Zona Abierta*, número 69, Madrid, 1994.
- REICHARD, C. y COOK, T.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Morata, Madrid, 1986.
- REIMER, Everett: *La escuela ha muerto*, Barral, Barcelona, 1976.
- RIECHMANN, Jorge y FERNANDEZ BUEY, Francisco: *Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales*, Paidós, Barcelona, 1994.
- ROACH, Collen: "The movement for a New World Information and Communication Order: a second wave ?", en *Media, Culture and Society*, Vol.XII, Sage Publications, Londres, 1990.
- RODRIGUEZ-AGUILERA DE PRAT, Cesáreo: *Gramsci y la vía nacional al socialismo*, Akal, Madrid, 1984.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L.: *Las funciones de la imagen en la enseñanza*, Gustavo Gili, Barcelona, 1978.
- RODRIGUEZ FUENZALIDA, Eugenio (Ed.): *Alfabetización y postalfabetización por radio*, Editorial Popular, Madrid, 1992.
- RODRIGUEZ ILLERA, J.L. (Ed.): *Educación y comunicación*, Paidós, Barcelona, 1988.
- RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás: *Comunidades locales. Análisis, movimientos sociales y alternativas*, Instituto de Estudios de Administración Local, Madrid, 1984.

- RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás: "Espacio, cotidianeidad, saber, poder", en Alfoz, número 21-22, Madrid, 1985.
- RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás: "Redes comunitarias y nuevas cosmologías", en Alfoz, número 29, Madrid, 1986.
- RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás: *Movimientos ciudadanos e iniciativas populares*, Ediciones HOAC, Madrid, 1991.
- RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás y ALBERICH, Tomás: "Experiencias de participación ciudadana con municipios: análisis y propuestas", en Alfoz, número 104-105, Madrid, 1993.
- RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás: "Aportaciones básicas de la IAP a la Epistemología y Metodología", en Documentación Social, número 92, Madrid, 1993.
- RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás (Coord.): *Las ciudades hablan. Identidades y movimientos sociales en seis metrópolis latinoamericanas*, Nueva Sociedad, Madrid, 1994.
- RODRIGUEZ VILLASANTE, Tomás: *Las democracias participativas. De la participación ciudadana a las alternativas de la sociedad*, Ediciones HOAC, Madrid, 1995.
- RODRIGO ALSINA, M.: *Los modelos de la comunicación*, Tecnos, Madrid, 1989.
- ROGERS, Carl: *Grupos de encuentro*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1973.
- ROGERS, Everett: *Modernization among peasants: The impact of communication*, Free Press, Nueva York, 1969.
- ROMERO, Andrés: *Teoría, técnicas y práctica de la comunicación educativa*, Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales, Universidad de Zaragoza, s/f.
- ROSSELLINI, Roberto: *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo. Escritos sobre cine y educación*, Gustavo Gili, Barcelona, 1979.

- ROSSI, I. y O'HIGGINS, E.: *Teorías de la cultura y métodos antropológicos*, Anagrama, Barcelona, 1981.
- ROY SINGH, Raja: "Cambiar la educación en un mundo que cambia", en *Perspectivas*, Vol. XXII, núm.1, UNESCO, 1992.
- RUSSI ALZAGA, Bernardo: *Apuntes para una propuesta de comunicación educativa: teoría y práctica*, Tesis de licenciatura, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, UNAM, México, 1988.
- RUIZ OLABUENAGA, J. I.: *Estilos de vida e investigación social*, Editorial Mensajero, Bilbao, 1984.
- RUIZ OLABUENAGA, J. I. y ISPIZUA, M. A.: *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1989.
- SABATO, J. A. y MACKENZIE, M.: *La producción de tecnología*, ILET/Nueva Imagen, México, 1982.
- SAEZ CARRERAS, Juan: "La IAP y el nuevo enfoque de la educación", en *Documentación Social*, número 92, Madrid, 1993.
- SALAZAR, María Cristina (Ed.): *La investigación-acción-participativa. Inicios y desarrollos*, Editorial Popular, Madrid, 1992.
- SANCHEZ ALONSO, Manuel: *La participación. Metodología y práctica*, Editorial Popular, Madrid, 1991.
- SANCHEZ CASAS, C.: *La construcción del espacio social*, EUSYA, Madrid, 1987.
- SANCHEZ DE LA YNCERA, I.: *La mirada reflexiva de G.H. Mead. Sobre la socialidad y la comunicación*, CIS/Siglo XXI, Madrid, 1994.
- SANCHEZ LIHON, Danilo: *Ciencia, investigación e información educativa*, INLIL/CONCYTEC, Lima, 1989.
- SAPERAS, Enric: *La sociología de la comunicación de masas en los Estados Unidos*, PPU, Barcelona, 1992.

- SARRAMONA, J.: "La educación como sistema de comunicación", en VV.AA.: "Teoría de la educación", Editorial Límite, Murcia, 1983.
- SARRAMONA, J. (Ed.): *Comunicación y educación*, CEAC, Barcelona, 1988.
- SARRAMONA, J.: *Tecnología educativa. Una valoración crítica*, CEAC, Barcelona, 1990.
- SARRAMONA, J.: *La educación no formal*, CEAC, Barcelona, 1992.
- SARRIES SANZ, Luis: *Sociología de las relaciones industriales en la sociedad*, Mira Editores, Zaragoza, 1993.
- SCHILLER, Herbert I.: *Comunicación de masas e imperialismo yanqui*, Gustavo Gili, Barcelona, 1976.
- SCHILLER, Herbert: *Información y economía en tiempos de crisis*, FUNDESCO, Madrid, 1986.
- SCHMITT, Rainer: "La importancia de la semiótica para una pedagogía de los medios de comunicación", en *Educación*, número 11, 1987, pp.127-143.
- SCHMITTER, P. y LEHMBRUCK, G.: *Neoliberalismo I: más allá del Estado y del mercado*, Alianza, México, 1992.
- SCHULTZ, Theodore W.: *Invirtiendo en la gente*, Ariel, Barcelona, 1985.
- SCHUMACHER, E.F.: *Lo pequeño es hermoso*, Blume, Madrid, 1979.
- SCHWARTZ, Howard y JACOBS, Jerry: *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*, Trillas, México, 1984.
- SCHRAMM, W.: *Big media, little media*, Sage, B.Hills, 1977.
- SEARLE, J.: *Actos de habla*, Cátedra, Madrid, 1986.
- SEARLE, J.: *Intencionalidad*, Tecnos, Madrid, 1992.

- SENEAL, Michel: *Televisión y radio comunitarias. Teoría y práctica de una experimentación social*, Mitre, Barcelona, 1986.
- SERRES, Michel: *El Paso del Noroeste*, Editorial Debate, Madrid, 1991.
- SERRES, Michel: *La comunicación. Hermes I*, Anthropos, Barcelona, 1996.
- SFEZ, Lucien: *Crítica de la comunicación*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1995.
- SHOTTER, J.: *Conversational realities*, Sage, Londres, 1993.
- SIERRA BRAVO, R.: *Ciencias sociales. Epistemología, lógica y metodología*, Paraninfo, Madrid, 1988.
- SIERRA CABALLERO, Francisco (Comp.): *Investigación cualitativa en ciencias sociales*, Universidad Anáhuac, México, 1996.
- SILVA, Omar: "El desarrollo de la competencia comunicativa", en *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, número 32, 1988.
- SIMON, Jean-Claude: *L'Éducation et l'informatisation de la société*, Documentation Française, París, 1981.
- SIMPSON GRINBERG, Máximo: *Comunicación alternativa y cambio social*, Premiá Editora, México, 1989.
- SORBETS, Claude: "Las nuevas condiciones del mercado de la información local", en *TELOS*, número 12, Madrid, 1987, pp.23-33.
- SORIA, Oscar: "Comunicación para la educación", en *Docencia*, número 13, enero-abril 1985.
- STEIER, F. (Ed.): *Research and reflexivity*, Sage, Newbury Park, 1991.
- STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*, Morata, Madrid, 1982.

- STENHOUSE, L.: *La investigación como base de la enseñanza*, Morata, Madrid, 1987.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Barcelona, 1986.
- THERBORN, G.: *La Escuela de Frankfurt*, Anagrama, Madrid, 1972.
- TOMASETTA, Leonardo: *Participación y autogestión*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1975.
- TONUCCI, F.: *La escuela como investigación*, Avance, Madrid, 1986.
- TORRES NOVOA, Carlos: *Paulo Freire: Educación y concientización*, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1980.
- TORRES NOVOA, Carlos (Comp.): *Entrevistas con Paulo Freire*, Ediciones Gernika, México, 1983.
- TORRES NOVOA, Carlos: *La praxis educativa de Paulo Freire*, Ediciones Gernika, México, 1992.
- TORRES NOVOA, Carlos: *Paulo Freire en América Latina*, Ediciones Gernika, México, 1992.
- TORRES, Rosa María: *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire*, CECCA-CEDECO, Quito, 1986.
- TOURAINE, A.: *La voix et la regard*, Seuil, París, 1978.
- TOURAINE, A.: *El retorno del actor*, EUDEBA, Benos Aires, 1987.
- TOURAINE, A.: *Movimientos sociales hoy*, Editorial Hacer, Barcelona, 1990.
- TOURAINE, A.: *Crítica de la modernidad*, Temas de Hoy, Madrid, 1993.
- TYLER, W.: *Organización escolar*, Ediciones Morata, Madrid, 1991.

- UNESCO: *Los medios de información en América Latina: factor de desarrollo económico y social*, París, 1961.
- UNESCO: *Symposium International sur l'éducation du public aux media de masse: problemes, tendances et perspectives*, Grünwald, 1982.
- UNESCO: *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000*, Narcea, Madrid, 1990.
- VALDES BLASQUEZ, Guadalupe: "Espacio educativo y comunicación", en *Tecnología y Comunicación Educativas*, número 5, México, noviembre 1986-enero 1987.
- VALLET, Antoine: *El lenguaje total*, Editorial Luis Vives, Zaragoza, 1977.
- VALLET, Antoine: *El Instituto del Lenguaje Total. Educación en la comunicación*, Instituto del Lenguaje Total, Saint-Etienne Cedex, 1984.
- VALLET, Antoine: *Les programmes et Instructions pour les Collèges*, Instituto del Lenguaje Total, Saint-Etienne Cedex, 1986.
- VALLET, Antoine: *Le langage total, langage d'aujourd'hui*, Instituto del Lenguaje Total, Saint-Etienne Cedex, 1993.
- VALLET, Antoine: *L'école et les medias*, Instituto del Lenguaje Total, Saint-Etienne Cedex, 1993.
- VANDELLI, Luciano: *El poder local. Su origen en la Francia revolucionaria y su futuro en la Europa de las regiones*, Ministerio para las Administraciones Públicas, Madrid, 1993.
- VAZQUEZ GOMEZ, Gonzalo (ed.): *Educación para el siglo XXI*, Fundesco, Madrid, 1987.
- VAZQUEZ GOMEZ, Gonzalo (Ed.): *Los educadores y las máquinas de enseñar. Creencias y valoraciones ante la innovación tecnológica*, Fundesco, Madrid, 1989.
- VERA VILA, Julio: "Un análisis científico-tecnológico de la investigación-acción", en *Teoría de la Educación*, Vol.V, 1993, pp.149-158.

- VERSPOOR, Adriaan M.: "Veinte años de ayuda del Banco Mundial a la educación. Presentación y evaluación", en *Perspectivas*, Vo.XXI, núm.3, UNESCO, 1991.
- VILCHES, Lorenzo: *Teoría de la imagen periodística*, Paidós, Barcelona, 1993.
- VOLOSHINOV, V.N.: *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1976.
- VON FOERSTER, H.: *Las semillas de la cibernética*, Gedisa, Barcelona, 1991.
- VON TILBUNG, Joao Luis: *Para uma leitura crítica da televisão*, Ediciones Paulinas, Sao Paulo, 1984.
- VV.AA.: *Apuntes de la sociedad interactiva. Autopistas inteligentes y negocios multimedia*, Fundesco, Madrid, 1994.
- VV.AA.: *El video en la enseñanza*, Editorial Planeta, Barcelona, 1983.
- VV. AA.: "Jesús Ibáñez. Sociología crítica de la cotidianidad urbana. Por una sociología de los márgenes", en *Anthropos*, número 113, Barcelona, 1990.
- VV.AA.: *La educación. Autocrítica de Paulo Freire e Iván Illich*, Ediciones Búsqueda, Buenos Aires, 1986.
- VV.AA.: *La educación en materia de comunicación*, UNESCO, París, 1984.
- VV.AA.: *La información en el nuevo orden internacional*, ILET, México, 1977.
- VV.AA.: *La organización local de la educación de adultos*, Editorial Popular, Madrid, 1992.
- VV.AA.: *Medios audiovisuales para profesores*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, Huelva, 1992.
- VV.AA.: *Prospectiva, Reformas y planificación de la educación. Documentos de un debate*, Fundación Santillana, Madrid, 1990.

- VV.AA.: "Recepción crítica: propuestas para la formación de asociaciones", en Cuadernos de Trabajo de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación, México, 1987.
- VV.AA.: *Reflexiones para construir una propuesta de Educación Popular*, IDEPAZ, Cuenca, 1993.
- VV.AA.: *Técnicas de investigación en ciencias sociales*, Narcea, Madrid, 1985.
- VV. AA.: *Textos situacionistas. Crítica de la vida cotidiana*, Anagrama, Barcelona, 1973.
- VV.AA.: *Una educación para el desarrollo: la animación sociocultural*, Fundación Exterior, Madrid, 1988.
- W. APPLE, Michael: *Ideología y currículo*, Akal, Madrid, 1986.
- W. APPLE, Michael: *Educación y poder*, Paidós, Barcelona, 1988.
- W. APPLE, Michael: *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Paidós/MEC, Madrid, 1989.
- WATZLAWICK, P.: *¿Es real la realidad?*, Herder, Barcelona, 1979.
- WATZLAWICK, P. et al.: *Teoría de la comunicación humana*, Herder, Barcelona, 1981.
- WATZLAWICK, P.: *Lo malo de lo bueno*, Herder, Barcelona, 1987.
- WHITE, S. A.; SADANANDAN NAIR, K. y ASCROFT, J. (Eds.): *Participatory Communication. Working for change and development*, Sage, Londres, 1994.
- WILBER, K. (Ed.): *El paradigma holográfico*, Editorial Kairós, Barcelona, 1987.
- WITTRICK, M. (Ed.): *La investigación de la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación*, Paidós/MEC, Barcelona, 1989.

- W. WANDERLEY, Luiz Eduardo: *Educar para transformar. Educação popular, igreja católica e política no Movimento de Educação de Base*, Vozes, Río de Janeiro, 1984.
- WOLF, Mauro: *Sociologías de la vida cotidiana*, Cátedra, Madrid, 1988.
- WOLF, Mauro: *La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas*, Paidós, Barcelona, 1991.
- WOLF, Mauro: *Los efectos sociales de los media*, Paidós, Barcelona, 1994.
- WOODS, Peter: *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Paidós/M.E.C., Barcelona, 1993.
- ZALLO, Ramón: *Economía de la comunicación y la cultura*, Akal, Madrid, 1988.
- ZALLO, Ramón: *El mercado de la cultura. Estructura económica y política de la comunicación*, Editorial Gakoa, Donostia, 1992.
- ZAVALA, Iris: *La postmodernidad y Mijail Bajtín. Una poética dialógica*, Espasa-Calpe, Madrid, 1991.
- ZEMELMAN, Hugo: *Conocimiento y sujetos sociales*, Colegio de México, 1987.
- ZEMELMAN, Hugo: *Los horizontes de la razón*, Anthropos, Barcelona, 1992.